Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8970104
Centre d'intérêt: 260

Alarie, Suzanne.

Les limites dans l'implantation des cercles de qualité à l'école : une étude de cas / par Suzanne Alarie. -- [Trois-Rivières?] : S. Alarie, 1988.
ix, 115 f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. [108]-115.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation

---

Descripteur(s): Mésadapté socio-affectif * Relations interpersonnelles * Rééducateur * Motivation du personnel * Satisfaction du personnel * Ecole spéciale * Education spéciale

Identificateur(s) de nom: Ecole Beau Séjour (Trois-Rivières, Québec)

Identificateur(s) de sujet: Cercle de qualité

L'étude cherche à répondre à la question suivante: l'application de la technique du cercle de qualité peut-elle contribuer à régler un problème institutionnel tel que celui qui est vécu par l'école Beau Séjour de Trois-Rivières, qui est chargée de rééduquer les élèves perturbés affectivement? Le problème principal de cette école spéciale semble consister en un manque de détermination d'un objectif qui puisse être partagé par la totalité des intervenants. Les intervenants appliquent deux approches pédagogiques quasi irréconciliables dont l'une s'inspire grandement de l'expérience tentée à Summerhill et l'autre s'alimente à un modèle fondé sur le conditionnement opérant. Ayant situé le problème, l'auteure relève les principaux éléments qui pourraient aider à régler le problème. Elle en retient trois: la motivation, les relations interpersonnelles et la qualité de vie au travail. Elle montre ensuite comment ces trois éléments pourraient être développés grâce à la technique du cercle de qualité. Elle souligne néanmoins que des conditions préalables doivent être remplies pour que fonctionne un cercle de qualité. Elle suggère d'utiliser, dans un premier temps, le système en cascade pour résoudre les problèmes majeurs de l'école Beau Séjour. Après l'implantation de ce système, il serait possible d'implanter les cercles de qualités des objectifs institutionnels communs et par là améliorer la qualité des services rendus aux élèves.

Type de document: r

EDUQ
8970104

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LES LIMITES DANS L'IMPLANTATION DES CERCLES DE QUALITÉ À L'ÉCOLE: UNE ÉTUDE DE CAS

PAR

SUZANNE ALARIE

PROGRAMME DE MAÎTRISE EN ÉDUCATION

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

JUILLET 1988

RÉSUMÉ

Globalement, notre démarche de recherche tente de répondre à la question suivante: "L'application de la technique du cercle de qualité peut-elle contribuer à régler un problème institutionnel comme celui vécu présentement à l'école Beau Séjour de Trois-Rivières?" Ce qui nous amène à franchir les étapes suivantes.

Nous observons d'abord les différents systèmes qui existent à l'école Beau Séjour de Trois-Rivières et nous arrivons ainsi à circonscrire davantage le problème majeur de cette institution. Celui-ci semble consister en un manque de détermination d'un objectif qui puisse être partagé par la totalité des intervenants qui cohabitent dans cette école. D'autant plus que les intervenants appliquent deux approches pédagogiques quasi irréconciliables dont l'une s'inspire grandement d'un modèle d'intervention d'inspiration psychanalytique déjà expérimenté à Summerhill (Neill, 1970) et l'autre s'alimente à un modèle très différent qui se fonde notamment sur le conditionnement opérant (Skinner, 1970; 1979).

Par la suite, nous jetons un rapide coup d'oeil sur les facteurs primordiaux susceptibles d'influencer le fonctionnement d'une institution scolaire ou autre et donc de contribuer à régler le problème de l'école Beau Séjour. Nous arrivons ainsi à mettre en exergue les éléments les plus importants du processus opérationnel soit: la motiva-

tion, les relations interpersonnelles et la qualité de vie au travail. Après avoir défini et expliqué ces trois éléments nous démontrons que ceux-ci peuvent être développés très efficacement grâce à une technique concrète qui est le cercle de qualité. Nous constatons cependant que même si en principe le cercle de qualité peut contribuer à améliorer la motivation, les relations interpersonnelles et la qualité de vie dans une institution telle qu'une école, des conditions préalables doivent être remplies, ce qui ne semble pas le cas pour l'école Beau Séjour. Voilà comment nous en arrivons à suggérer, dans un premier temps, l'utilisation du système en cascade (Gearheart, 1974) pour résoudre les problèmes majeurs de l'école Beau Séjour. Après l'implantation de ce système, il devient, à notre avis, possible et efficace d'implanter les cercles de qualité pour améliorer la coopération des intervenants à l'école Beau Séjour, particulièrement sous l'angle du partage d'objectifs institutionnels communs et par là, la qualité des services rendus aux élèves.

REMERCIEMENTS

La conquête d'habiletés à créer, à améliorer fut essentielle pour la réalisation de ce rapport de recherche. Ainsi ai-je pu profiter des conditions qui facilitent l'atteinte de cet objectif grâce à la compétence du docteur Dominique Morissette qui m'a guidée et conseillée tout au long de cette recherche.

Aussi ai-je pu compter sur la disponibilité et la collaboration de monsieur Roger Desmet et du docteur Paul Laurin à chaque étape de cette recherche.

De même je ne puis passer sous silence l'intérêt manifesté par ma famille entre autres mon père Maurice Alarie qui par la lecture du manuscrit m'a éclairée de ses précieux conseils.

À mes ami(es) qui ont partagé mes incertitudes et mes inquiétudes tout au long de ce travail de persévérance.

Merci enfin à madame Thérèse Roberge de Secrétariat Plus Inc. pour l'aide technique que j'ai reçue.

TABLE DES MATIÈRES

LES LIMITES DANS L'IMPLANTATION DES CERCLES
DE QUALITÉ À L'ÉCOLE: UNE ÉTUDE DE CAS

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I

1 Situation du problème 4
1.1 Contexte de l'école Beau Séjour 7
1.2 Observation des systèmes 8
1.3 Observation des parents 11
1.4 Observation des intervenants 12
1.5 Les problèmes de qualité de vie au travail dans l'enseignement 15
1.6 Identification du problème 16

CHAPITRE II

2 Les forces majeures qui influencent les actions dans une école 22
2.1 Les intervenants 26
2.2 Le rôle de l'école 26
2.3 Le processus opérationnel 28
2.4 Les résultats 29

CHAPITRE III

3 La motivation, les relations interpersonnelles et la qualité de vie au travail 32

3.1 La motivation 32

3.2 Les relations interpersonnelles 46

3.3 La qualité de vie au travail 58

CHAPITRE IV

4 Les cercles de qualité et leur implantation dans une école.. 64

4.1 Les cercles de qualité 65

4.2 Les cercles de qualité aujourd'hui 68

4.3 L'implantation et la mécanique des cercles de qualité 70

4.4 Les cercles de qualité que l'on peut percevoir dans une école 78

4.5 Les cercles de qualité: un complément et une protection des satisfactions par ambiance 84

4.6 Les cercles de qualité peuvent être un mobile valorisant dans l'enseignement 85

4.7 L'amélioration de la qualité de vie en milieu scolaire par les cercles de qualité 88

CHAPITRE V

5. Solutions des problèmes à l'école Beau Séjour 91

5.1 Le système en cascade 93

5.2 Le système en cascade, une solution pour les élèves de l'école Beau Séjour 96

5.3 Le système en cascade, une solution pour les intervenants de l'école Beau Séjour adeptes de la pédagogie du conditionnement opérant (Skinner, 1970; 1979) 98

5.4 Le système en cascade, une solution pour les intervenants adeptes d'une méthode d'intervention psychanalytique (Neill, 1970) à l'école Beau Séjour 99

5.5 Suite à l'implantation du système en cascade, l'implantation d'un cercle de qualité 102

CONCLUSION 106

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 109

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les forces majeures qui influencent le fonctionnement d'une école 23

Tableau 2 : Les variables qui influencent des actions des différents acteurs dans une école 24

Tableau 3 : Environnement de l'institution 25

Tableau 4 : La théorie X et la théorie Y 34

Tableau 5 : Hiérarchie des motivations 42

Tableau 6 : Questionnaire d'évaluation du climat de l'organisation 82

Tableau 7 : Le système de cascade 94

Tableau 8 : Le systèm en cascade: Secteur primaire 95

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Organisation des cercles de qualité 72

Figure 2 : Stratégie d'implantation des cercles de qualité 73

Figure 3 : Usine de Bécancour (C.I.L.), cercles de productivité, technique de solution de problèmes 74

Figure 4 : Fonctionnement d'un cercle de qualité dans l'enseignement 75

INTRODUCTION

Les limites dans l'implantation des cercles de qualité à l'école: une étude de cas

Intervenante à l'école Beau Séjour de Trois-Rivières depuis cinq ans, j'y ai décelé plusieurs problèmes dont les répercussions ont fait les manchettes des nouvelles télévisées et des journaux locaux auxquels nous nous sommes référés afin d'appuyer les faits observés et vécus à cette même école. Il est évident que tout ce qui est écrit dans les journaux ne peut être considéré comme la vérité absolue. Par ailleurs les articles journalistiques dont il est question dans ce rapport de recherche découlent d'un rapport confidentiel soumis aux dirigeants de la Commission Scolaire Régionale des Vieilles Forges par le directeur, la psycho-éducatrice et le psychologue tous récemment arrivés à l'école Beau Séjour. Consciente des nombreux problèmes, vécus quotidiennement à cette même école, je tenterai tout au long de ce rapport de recherche d'être le plus objective possible.

Ces problèmes vécus quotidiennement ont suscité chez moi, lors des cours suivis en administration scolaire, un intérêt marqué pour la qualité de vie au travail chez les intervenants. Cet intérêt évident pour la qualité de vie au travail s'est concentré tout d'abord sur la théorie X ou Y (McGrégor, 1957) pour en arriver à la théorie Z (Ouchi, 1982).

Par la suite, cet intérêt m'a conduite à la valeur de l'enrichissement des tâches pour aboutir ensuite aux théories et techniques japonaises et tout particulièrement aux cercles de qualité. Les cercles de qualité semblent présentement très efficaces et très en vogue dans plusieurs compagnies.

Pourquoi alors ne le seraient-ils pas dans les institutions scolaires? Et surtout est-ce que la technique des cercles de qualité serait appropriée pour résoudre les problèmes actuels à l'école Beau Séjour? C'est essentiellement cette question qui est posée dans le présent rapport.

Pour répondre à cette dernière question, le chapitre premier présente la problématique de l'école Beau Séjour. Le deuxième chapitre explique les forces majeures qui influencent les actions dans toute école. Le troisième chapitre retient et détaille les principaux éléments de ces forces qui tournent autour de l'aspect qualité de vie au travail. Le quatrième chapitre décrit la technique du cercle de qualité lui-même. Enfin le dernier chapitre analyse jusqu'à quel point cette technique pourrait résoudre les problèmes à l'école Beau Séjour et décrit les préalables à l'implantation des cercles de qualité à cette même école.

L'avenir économique et social de l'humanité dépend, selon de nombreux experts, du Triangle d'Or (Japon, Chine, Corée). Il apparaît essentiel pour prévenir une relative déchéance économique et sociale de

l'Occident par rapport à l'Orient de tenter d'adapter leur cercle de qualité tant dans nos milieux industriels qu'éducatifs. Toute éducation valable présuppose une coopération entière de tous les intervenants auprès des élèves. Par les cercles de qualité, il y aurait possibilité d'améliorer cette coopération entre intervenants. Cette coopération éviterait peut-être une détérioration du climat institutionnel. Ainsi nous ne connaîtrions plus de mauvais climat de travail comme celui de l'école Beau Séjour. Voyons jusqu'à quel point cette hypothèse tient lorsqu'on examine plus en détail un phénomène en particulier, celui de l'école Beau Séjour.

CHAPITRE I

Situation du problème

Avant 1967, il revenait aux commissions scolaires locales le mandat d'organiser des classes pour les élèves inadaptés de leur territoire. Cette année-là, plusieurs commissions scolaires de la rive nord du Trois-Rivières métropolitain se regroupèrent et confièrent cette responsabilité à la Commission Scolaire Régionale des Vieilles Forges. Depuis, c'est cette dernière qui offre les différents services à cette clientèle. Pour parvenir à offrir les meilleurs services possibles la Commission Scolaire Régionale des Vieilles Forges a fondé l'école Beau Séjour.

Auparavant, la Commission Scolaire Régionale des Vieilles Forges a commencé par regrouper les élèves des différentes commissions scolaires à l'école Notre-Dame-de-Lourdes de Cap-de-la-Madeleine car cette école offrait déjà des services aux élèves perturbés affectifs et avait ainsi une expertise dans le domaine. Cette école ferma ses portes quelques années plus tard et la Commission Scolaire Régionale des Vieilles Forges en intégra les élèves et le personnel à l'école Beau Séjour, école fondée à Trois-Rivières au début des années 1970.

L'école Beau Séjour avait comme mandat spécifique de rééduquer les élèves perturbés affectifs graves. Elle comptait dans son personnel une douzaine d'enseignants, deux surveillants de dîner, un psychologue, un gênagogue, une secrétaire, un concierge et un directeur d'école. Grâce à tout ce personnel, cette école était en mesure d'offrir plus d'attention aux élèves car on ne comptait que huit à 12 élèves par classe (norme 1/8).

L'école Beau Séjour avait comme modèle pédagogique celui de A.S. Neill (Neill, 1970). Cette pédagogie était axée sur une méthode d'intervention psychanalytique où l'élève était libre de choisir ce qu'il voulait bien apprendre. Par ailleurs, l'école Notre-Dame de Lourdes appliquait une approche pédagogique où intervenait le conditionnement opérant (Skinner, 1970; 1979).

L'intégration ne se fit pas sans peine. En effet, les intervenants des deux écoles n'avaient pas la même approche pédagogique. Cela a provoqué la naissance de deux clans opposés dans la même école et a entraîné un climat d'affrontement.

Récemment, un article du Nouvelliste soulevait une controverse en dévoilant une situation alarmante à l'école Beau Séjour. Dans cet article, on dénonçait un laisser-aller tel que l'école ne parvenait plus à remplir sa mission éducative et une tension si vive que cela déteignait sur les relations entre les intervenants et les élèves. On avançait même que certains élèves étaient carrément malmenés par des intervenants épuisés.

Un rapport acheminé à la Commission Scolaire Régionale des Vieilles Forges par le directeur de l'école, le psychologue et la psycho-éducatrice, tous arrivés récemment à l'école Beau Séjour, vient corroborer ces accusations en dénonçant l'attitude de certains intervenants:

> Les attitudes utilisées au jour le jour par certains intervenants dans leurs relations auprès des enfants sont marquées d'un laisser-aller. Ainsi, on sera tout à fait tolérant lors de batailles extrêmement violentes entre des enfants, face à des impolitesses graves à l'égard d'un adulte ou lors de la désorganisation d'un groupe. Certains intervenants manifestent une fatigue professionnelle et souhaitent un changement de clientèle et de milieu; d'autres ont atteint un niveau de saturation tel qu'ils ont à toute fin utile "démissionné"; d'autres encore n'ont aucun intérêt pour la clientèle des mésadaptés et le disent ouvertement. Notons au passage le taux assez élevé d'absences-maladie et le caractère assez prolongé de ces absences (Gagnon, 1987:3; Lemoine, Jacob, St-Onge, 1987).

On ajoute, dans ce rapport, que plusieurs intervenants sont réfractaires à toute autorité et entretiennent une lutte de pouvoir avec l'autorité officielle.

À l'école même, de nombreux intervenants interrogés affirment que c'est le directeur de l'école qui ne fait pas son travail, qui met le grain de sable dans la roue et que les principaux sujets de mésentente avec la direction se résument en un problème de communication. Selon eux, en effet, les piètres résultats de l'école Beau Séjour découlent en grande partie de l'absence d'une entente entre la direction et les intervenants quant au sens à donner à leurs actions et aux moyens qu'ils doivent employer. Les intervenants soutiennent eux, qu'ils ne s'opposent à la direction, que pour le bien-être des élèves. Force est de

constater qu'indirectement les élèves subissent les effets du mauvais climat qui existe entre les intervenants et la direction de l'école. Mais d'où vient ce mauvais climat? Probablement qu'en retournant à la source, c'est-à-dire à l'ouverture de l'école Beau Séjour, nous pourrions mieux retracer les causes sous-jacentes à l'état actuel des choses.

1.1 Contexte de l'école Beau Séjour

Dès son ouverture, l'école Beau Séjour avait comme mission de rééduquer des élèves perturbés affectifs graves de niveau primaire.

Pendant dix ans, l'école avait un modèle pédagogique psychanalytique soit celui de A.S. Neill (Neill, 1970). Ce dernier est psychanalyste et s'est consacré aux enfants normaux car il se voulait prophylactique. En effet, il voulait aider les enfants à surmonter les troubles émotifs et les maux sociaux entretenus par la pression qu'exercent sur eux leurs parents, leurs enseignants, aussi bien que la pression coercitive de notre civilisation (Neill, 1970:7). Cette philosophie nouvelle dans les années 70 a jadis apporté un appui important aux intervenants de l'école Beau Séjour. Mais, elle n'a pas donné les résultats escomptés. En effet, on enregistre à la commission scolaire régionale des Vieilles Forges deux pour cent (2%) de réussite en dix années d'application de cette philosophie, c'est-à-dire que deux pour cent (2%) seulement des élèves ont réintégré le secteur régulier. Suite à ce taux de réussite plus que bas, il serait important d'être éclairé davantage sur

ce qui se passe réellement à l'école Beau Séjour. Pour cela, nous observerons les principaux systèmes existant dans cette école.

1.2 Observation des systèmes

Le comité de gestion est en fait le comité le plus important de l'école Beau Séjour car c'est dans ce comité que se prennent toutes les décisions pédagogiques et administratives des actions de l'école. Ce comité est composé de trois représentants des enseignants, d'un représentant du personnel non-enseignant, d'un représentant du personnel de soutien en plus du directeur d'école. Ce comité est, en théorie, consultatif, mais il se veut en pratique décisionnel. Cependant, les intervenants n'ont reçu aucune préparation, même accélérée, pour faire partie de ce comité, ce qui fait qu'au fil des années une série de mauvaises décisions ont été prises. Par exemple, les élèves bénificient en réalité de trois jours d'activités académiques par semaines (Borel, 1988:8) et les deux autres journées sont consacrées à des activités de plein air, sportives ainsi qu'à des sorties de toutes sortes. De plus, deux campagnes de financement rapportant au-dessus de 10 000,00 dollars sont organisées annuellement pour permettre des activités et des camps. Cet argent est récolté par les élèves de l'école qui sollicitent leurs parents et la population en général. Il résulte de toutes ces activités para-scolaires, un retard considérable accumulé par les élèves au niveau des matières académiques principales du programme. Et ce retard s'avère plus souvent qu'autrement insurmontable. Ce retard est d'une part,

accepté volontiers par les disciples du modèle de A.S. Neill (1970); ces intervenants, et ils sont minoritaires, ne sont pas intéressés à perdre leurs journées d'activités et leurs camps. Ce retard soulève d'autre part des réactions négatives chez ceux qui souhaitent employer ces deux journées à la réalisation d'un apprentissage conforme aux programmes prescrits.

Alors, d'une décision prise au comité de gestion découle le retard académique des élèves; s'ajoute à cela le problème des intervenants qui luttent ouvertement pour réaffecter à l'enseignement les deux journées par semaine d'activités parascolaires. Par ailleurs, les intervenants-membres du comité de gestion n'ont bénéficié d'aucune préparation sur les procédures à suivre lors des réunions et n'ont suivi aucun cours, même accéléré, en gestion ou en administration scolaire si bien qu'ils éprouvent de la difficulté à générer de bonnes décisions. De plus, les cinq directeurs qui ont géré tour à tour cette école n'ont pas reçu de formation adaptée à la gestion d'une institution spécialisée en rééducation. Et comme on l'a évoqué précédemment, les décisions prises au comité de gestion ont souvent été motivées par le bien-être des intervenants au détriment du bien-être des élèves.

Plusieurs comités se sont formés à l'école Beau Séjour: le comité des sports, le comité du projet d'encadrement "Proxima Centaure", le comité du projet éducatif, le comité des enseignants, le comité de gestion et le comité social. De tous ces comités, le comité social était le plus fort de l'école avant d'être aboli par un des derniers directeurs. Une des créations de ce comité a été l'habitude de se rencontrer

lors d'un genre de "trois à cinq", qui se prolongeait parfois, et qui avait lieu à tous les jours à l'intérieur des murs de l'école. Les objectifs de ce comité étaient très éloignés des objectifs de l'école. En effet, l'école qui pourtant se voulait disponible et ouverte aux élèves dans sa mission de rééducation en arrivait concrètement à mettre l'accent sur le bien-être des intervenants au détriment de celui des élèves.

Autrefois, le grand jeu thématique Proxima Centaure inspiré du mouvement Scout et de celui de la Croix Rouge s'est voulu un appui important à l'encadrement des élèves de l'école et au système de motivation alors en vigueur. Mais il y a trois ans déjà, il était remis en question d'une façon fondamentale. "Pourquoi exciter des élèves qui ont déjà tendance à s'exciter?" suggérait une intervenante. En effet, pourquoi insister pour déstructurer les élèves alors que cela exige beaucoup plus d'énergie pour les ramener à l'ordre? Se voulant un projet d'encadrement ce grand jeu s'est avéré dans les faits incontrôlable. C'est alors qu'un désir de structures a commencé à se manifester chez certains intervenants.

Une des réalisations issue de ce mouveme[illegible] l'équipe des brigadiers. Celle-ci fut créée pour permettre une [illegible]ion de surveillance des intervenants sur la cour de récréation, aux heures d'entrée et de sortie des élèves. Car, auparavant tous les intervenants de l'école devaient sortir aux récréations ainsi qu'aux heures d'entrée et de sortie des élèves. L'équipe comprenait dix élèves de cinquième ou sixième

année. Les brigadiers remplaçaient les intervenants qui étaient en moins grand nombre (la moitié de l'école seulement) et ces derniers pouvaient en profiter pour régler un problème avec un élève ou s'avancer dans leur préparation de cours ou correction. Les brigadiers étaient payés un dollar chacun par semaine et étaient motivés et fiers de faire partie de la brigade. Dernièrement, l'équipe des brigadiers a été abolie suite à quelques boycottages des intervenants. Les brigadiers étaient tous très déçus. Il aurait été intéressant de savoir ce que les parents de ces élèves pensaient de tout cela.

1.3 Observation des parents

Il n'y avait aucun rapport avec les parents avant l'arrivée du dernier directeur. Tout contact était mal vu dans la philosophie de l'école. (Lemoine, St-Onge, Jacob, 1987).

Et cela était normal, car selon l'optique de la pédagogie de Neill, les parents étaient vus comme une source de frustrations pour l'enfant.

Par ailleurs, contrairement aux élèves de Summerhill qui y séjournaient, les élèves de Beau Séjour retournent chez leurs parents à tous les jours en milieu d'après-midi. Il aurait été intéressant de savoir ce que pensaient les parents à propos de la liberté que les élèves avaient à l'école, comparativement aux conditions à respecter dans leur milieu. Or sous ce rapport, nous ne disposons d'aucune information for-

melle même si nous pouvons soupçonner une opposition entre les valeurs vécues à l'école et celles vécues à la maison.

1.4 Observation des intervenants

L'école Beau Séjour compte dix-sept enseignants et sept professionnels non-enseignants. Depuis une dizaine d'années plus de cinquante intervenants ont quitté cette école. Certains n'ont pu résister longtemps aux exigences physiques et morales élevées, commandées par les tâches de l'école Beau Séjour ou aux exigences très explicites et spécifiques du modèle de Neill. Alors, ils ont profité de primes de séparation, de retraite anticipée, de congé de maladie prolongé, de congé différé ou sans solde. D'autres ont choisi de passer à d'autres commissions scolaires, dès le moment où leur ancienneté le leur permettait.

Bref, il s'est formé, au cours des années, deux clans parmi les intervenants demeurés à l'école Beau Séjour. On remarque de sérieux conflits de personnalité, beaucoup de méfiance car chacun de ces clans promeut une philosophie très différente de l'éducation. D'une part, il y a ceux qui viennent de l'école Notre-Dame de Lourdes et qui promeuvent une pédagogie behaviorale inspirée notamment de Skinner (1970; 1979); d'autre part, il y a ceux qui sont à l'école Beau Séjour depuis son ouverture et qui sont disciples de Neill (1970). Aussi, il s'avère impossible de réconcilier ces deux parties convaincues de part et d'autre, de posséder la vérité.

Par ailleurs plusieurs intervenants de cette école présentent les caractéristiques suivantes:

> "Extrême méfiance dans les relations entre adultes, susceptibilité, agressivité à peine contenue et prête à éclater, agressivité ouverte, faible tolérance à toute contrariété ou frustration. Des réunions impliquant des intervenants sont ponctuées de cris, de pleurs, de gros mots, de coups de poing sur la table, de claquages de portes". (Gagnon, 1987:3; Lemoine, Jarb, St-Onge, 1987)

Les intervenants "leaders" parlent le plus fort et sont "physiquement" les plus forts. Ils prennent plaisir à couper la parole tout en empêchant les autres de la prendre. D'ailleurs, la communication entre les personnes est tout à fait anarchique: placottages, ragots, fausses rumeurs, jugements à l'emporte-pièce. Certains intervenants jouent le "jeu" du thérapeute qui consiste plus ou moins consciemment à maintenir "l'élève perturbé", perturbé de façon à sauver l'institution, la norme un/huit (1/8) ou son travail. Alors, une soixantaine d'élèves qui n'ont que des comportements inadaptés situationnels régressent au contact de 80 autres élèves au comportement structurellement inadapté intrinsèque et ces derniers ne s'améliorent pas beaucoup.

Certains intervenants de l'école ne souhaitent ni appliquer le modèle de Neill, ni adopter les stratégies behaviorales; ils se situent donc entre les deux clans. Ces intervenants trouvent par ailleurs que l'on a laissé la situation pourrir beaucoup trop longtemps. Ils sont démotivés, se sentent isolés, sont insatisfaits de voir leurs énergies drainées par des tâches peu utiles à leur enseignement, telles les sur-

veillances d'autobus, du dîner, de corridors. Ils sont inquiets quant à leurs capacités de maintenir un rythme leur permettant de dispenser un enseignement de qualité et satisfaisant. Aussi, une partie de leur insatisfaction est-elle due à la différence de conception du rôle d'intervenants en éducation entre les intervenants eux-mêmes et la direction ou la commission scolaire. De plus, ils ont dû s'adapter à cinq directeurs d'école différents pendant les cinq dernières années. Ces directeurs, n'ont pu créer l'unanimité dans l'école et se sont tous avérés dépassés par la situation. Il est vrai que pour diriger ces groupes d'intervenants dans un aussi mauvais contexte, compte tenu de prescriptions antagonistes: d'une part le modèle de Neill basé sur la psychanalyse; d'autre part, la pédagogie de Skinner de type behavioral, cela aurait exigé du directeur en place, non seulement des connaissances en psychanalyse mais également des qualités humaines de discernement, de jugement et de courage telles que rares étaient les individus capables de relever un tel défi.

Par ailleurs, beaucoup d'administrateurs scolaires se plaignent du manque de motivation de leurs subordonnés et ne comprennent pas que malgré l'élargissement des bénéfices marginaux, les intervenants ne donnent pas un meilleur rendement. Ils semblent impuissants à améliorer la satisfaction et le rendement au travail de l'intervenant, ainsi qu'à obtenir de ce dernier un dynamisme essentiel.

1.5 Les problèmes de qualité de vie au travail dans l'enseignement.

À l'heure où les intervenants en éducation ont besoin de travailler non seulement pour vivre mais pour mieux vivre, l'insatisfaction due au travail à l'école Beau Séjour semble particulièrement compréhensible. Les caractéristiques physiques du milieu de travail sont tout à fait déplorables: malpropreté, locaux exigus (trois classes dans l'espace de deux), bureaux sans fenêtres, local des dîneurs inadéquat, trous dans les murs, etc. D'autre part, les aspects sociologiques sont aussi déplorables: enfants venant de milieux perturbés, attitudes négatives des intervenants, mauvaises relations de travail, incompatibilité entre les besoins des intervenants et ceux de la direction et finalement le stress qui semble être l'aboutissement de tout cela. Et tout cela allant en empirant! En effet, les échecs qu'ont subi les différents directeurs ont envenimé les choses en augmentant la résistance au changement des intervenants.

Ce qui empire aussi, c'est la tâche des intervenants qui s'alourdit à chaque année. Car, les jeunes élèves de première année, qui arrivent à l'école, sont de moins en moins éduqués. Et contrairement à il y a une dizaine d'années, leurs deux parents travaillent et ne peuvent consacrer, en termes de temps, toute l'énergie nécessaire pour éduquer correctement leur enfant. Il est donc plus difficile de maintenir une certaine discipline et cela prend aussi beaucoup plus de temps. Problèmes douloureux car s'ils se considèrent, d'une part comme des éducateurs, ils constatent, d'autre part, qu'ils doivent passer leur temps à maintenir l'ordre et même parfois recourir à la force.

Récemment, les quotidiens régionaux et les nouvelles télévisées locales mentionnaient la violence existant à l'école Beau Séjour. Ces déclarations publiques, bien que fondées dans quelques cas qu'on pourrait qualifier d'accidentels ont sali la réputation de tous les intervenants de l'école. Et cela a augmenté la méfiance entre les deux clans et la direction ou la commission scolaire.

Les relations des intervenants entre eux et des intervenants avec les directeurs ont souvent été tendues, difficiles ou même inexistantes à l'école Beau Séjour. C'est peut-être dû au fait que les parties n'ont jamais cultivé le dialogue, tout en gardant leurs distances. C'est probablement aussi attribuable au système fermé existant à l'école Beau Séjour qui a empêché les intervenants et la direction de rechercher des ressources leur permettant de faciliter ce dialogue.

1.6 Identification du problème

Dans les années 1970, on a créé des écoles d'adaptation scolaire que nous qualifions maintenant de "ghettos". À cause des élèves "à problèmes" et de la tâche de rééducation trop ingrate des intervenants pour leur permettre de disperser leurs énergies, l'école Beau Séjour s'est graduellement refermée sur elle-même se privant ainsi de l'apport précieux de toute ressource extérieure. Ces intervenants en sont venus à manquer de ressources, d'un gouvernail et surtout de valorisation personnelle.

Alors qu'il y a à peine une dizaine d'années, il était convenu entre la direction et les intervenants que la récompense de leur bon travail était leur rémunération, aujourd'hui cela ne suffit plus à motiver les intervenants.

Herzberg (1971) a présenté une théorie du "système de besoins à deux dimensions" qui suggérait que l'homme éprouvait deux genres de besoins fondamentaux: ses besoins instinctifs qui sont en rapport avec le milieu (satisfactions par ambiance) et ses besoins spécifiquement humains qui concernent les devoirs qui lui sont propres (mobiles valorisants). Les satisfactions par ambiance correspondent aux bénéfices marginaux dans l'enseignement et sont très importants car, comme l'antibiotique que l'on donne au malade, ils peuvent éviter la mort ou des conditions de vie misérables. A l'école Beau Séjour, les conditions de vie pourraient être améliorées. Plusieurs problèmes viennent de l'environnement. En effet, les intervenants sont très insatisfaits de l'absence de matériel pédagogique, des conditions d'hygiène précaires dans tous les locaux et de l'état général des lieux (trous dans les murs, locaux sans fenêtre, etc.). De plus, les relations entre collègues et avec le directeur en place sont insatisfaisantes à cause de l'écart entre les deux philosophies, de la méfiance et l'agressivité qui en découlent. Il est important d'améliorer et de protéger les satisfactions par ambiance pour les intervenants, car ce sont des éléments de sécurité préalables à la qualité de leur travail, à leur motivation et qui font éviter l'insatisfaction.

D'autre part la comparaison entre la hiérarchie des besoins de Maslow (Mc Gregor, 1957) et l'état actuel de l'échelle salariale des intervenants, permet d'affirmer que ces derniers ont généralement la possibilité de satisfaire leurs besoins primaires. C'est pourquoi, toujours en tenant compte de cette hiérarchie, il faut conclure que leur plus grande insatisfaction naît de l'impossibilité de combler leurs besoins supérieurs. Et les intervenants de l'école Beau Séjour ont de faibles chances de combler leurs besoins supérieurs. Car les deux écoles de pensées différentes et irréconciliables empêchent une détermination d'objectifs dans l'école. En effet, les objectifs personnels des intervenants au travail sont trop différents pour qu'il y ait un rapprochement entre les deux clans et par le fait même un enrichissement. Par ailleurs les mobiles valorisants peuvent aider l'intervenant à diminuer sa frustration en lui donnant la possibilité de faire valoir ses talents; étant donné que ces mobiles ont une influence beaucoup plus durable que les satisfactions par ambiance et qu'ils sont aussi plus satisfaisants. L'intervenant, en viendrait à donner le "meilleur" de lui-même tout en enrichissant sa vie.

Alors, ce serait un succès pour lui et pour l'institution. Toutefois, le "meilleur" pour l'un n'est pas nécessairement le "meilleur" pour l'autre et les intervenants ont parfois des capacités et des buts différents. En effet, l'éducateur physique est sans doute moins capable d'enseigner le français que le professeur de français et ce dernier n'excelle peut-être pas dans un gymnase. Ces différences permettent de répondre aux nombreux besoins de l'école. En plus, si l'éducateur phy-

sique peut s'améliorer par des sessions de perfectionnement dans son champ de spécialisation et tout cela faisant partie intégrante de sa description de tâche, il peut être aussi heureux et satisfait d'améliorer ses connaissances et son enseignement que l'athlète qui s'entraîne pour l'équipe nationale. Car, la capacité pour un intervenant de rejoindre ses objectifs personnels est un mobile valorisant dans l'enseignement.

Actuellement, il y a, à l'école Beau Séjour, absence de concordance entre les objectifs personnels des intervenants entre eux et ceux de l'institution d'autant plus que les objectifs institutionnels oscillent entre deux positions irréconciliables. Rien de surprenant, alors, que les talents de l'un puissent devenir frustrants, inutiles et ridicules pour l'autre. Un retour aux fondements de la communication interpersonnelle est sans aucun doute nécessaire, pour mettre en évidence les moyens d'entrer en relation avec d'autres personnes et éviter que ces relations demeurent conflictuelles. D'où ce recours à des écrits tels que ceux de Desmet (1987), Alfonson, Katz et Kahn et d'autres qui nous amèneront à discerner les qualités et les conditions d'une bonne communication.

La charte des enseignements (Unesco, 1966), article 10, précise qu'"en matière d'éducation, aucun état ne devrait se donner comme seul objectif la quantité sans rechercher la qualité". On constate cependant que cette recherche de qualité connaît de multiples ratés et qu'elle est de plus en plus critiquée. Pour corriger cela, le rapport "A Nation At Risk" (Leclerc, 1985:30) recommande une année scolaire plus longue, plus

de temps accordé aux cinq matières de base, plus de travail à la maison, une discipline plus sévère et des mesures pour réduire l'absentéisme. Autrement dit, la qualité passerait par la quantité. Dans le cas spécifique de l'école Beau Séjour, il semble improbable que la mise en application de ces recommandations rappelées par Leclerc (1985) suscite l'enthousiasme chez les intervenants en adaptation scolaire qui vivent déjà péniblement le temps qu'ils passent à l'école. D'autant plus que c'est en enrichissant et non en élargissant la tâche (Herzberg, 1971) des intervenants que l'on peut augmenter leur qualité de vie et celle de l'enseignement en intégrant le perfectionnement à leur tâche, en considérant le temps et les énergies qu'ils consacrent aux élèves, en leur donnant la possibilité de faire valoir leurs talents réels et par le fait même en suscitant l'intérêt chez leurs élèves. Cela leur donne la conviction qu'ils sont pour quelque chose dans l'éveil de la curiosité chez certains élèves, dans leurs apprentissages. Le rapport "A Nation at Risk" renforce uniquement la motivation extrinsèque en proposant qu'un accroissement des salaires soit un des signes tangibles dont les intervenants ont besoin. Mais, ce qui animera les intervenants de l'école Beau Séjour, ce sera probablement bien davantage le plaisir d'être avec les élèves, le plaisir de gérer une classe et de réaliser des projets qui suscitent l'intérêt.

Par ailleurs, à l'école Beau Séjour comme ailleurs les intervenants se considèrent comme des "professionnels" de l'enseignement et croient qu'ils sont les seuls aptes à préciser les besoins des élèves ainsi que les moyens de les satisfaire. De plus, ils acceptent mal que leurs actes soient jugés par leurs pairs ou par la direction. Ils sont sup-

portés par les syndicats qui les défendent bien. Ils sont convaincus que la direction est là pour répondre à leurs besoins et non l'inverse.

D'autre part, l'institution ne sait plus trop comment réagir pour améliorer la motivation, les relations interpersonnelles et la qualité de vie. Un changement de la mentalité de gestion semblerait nécessaire pour favoriser le rapprochement des différentes parties (Mc Gregor, 1957). Aussi, pour que le personnel puisse faire mieux dans une institution, il semble que l'on devrait favoriser les occasions de progression.

Après avoir décrit différents volets des problèmes vécus à l'école Beau Séjour, il devient important de focaliser la présente réflexion sur les forces majeures qui influencent les actions dans une école afin d'en arriver à circonscrire les correctifs les mieux appropriés. C'est ce qui sera fait dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 11

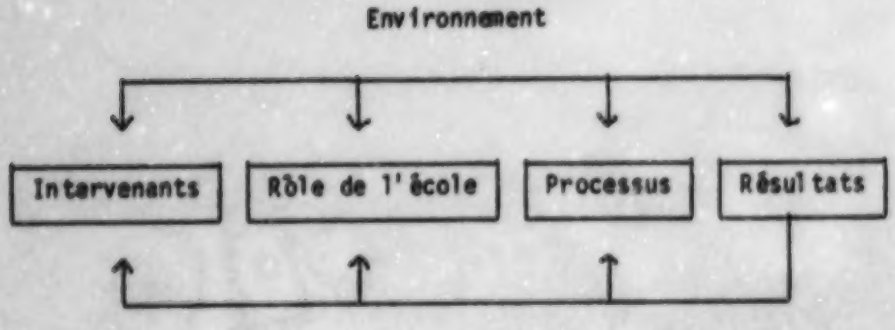
Les forces majeures qui influencent les actions dans une école.

Dans une institution telle qu'une école, l'ensemble des forces qui interviennent et qui génèrent les actions des divers acteurs, directeurs, enseignants, intervenants, professionnels, parents, élèves, etc., peuvent être regroupées en deux grandes catégories: celles qui viennent de l'environnement externe et celles qui viennent de l'environnement interne. L'environnement externe regroupe tous les règlements ou textes officiels émanant du gouvernement et de différents organismes. Conformément au plan d'action de l'école québécoise, le rapport Copex (Rapport Copex, 1976) suggère l'action des intervenants de l'école primaire d'adaptation scolaire. Sa politique stipule que tout enfant a le droit de bénéficier d'une éducation favorisant le plein épanouissement de sa personnalité. Le rôle que l'école doit jouer sur ce plan, les personnes qui oeuvrent dans cette institution, les parents, le système de valeurs, les normes sociales, le processus opérationnel à mettre au point pour réaliser cette mission et les résultats à atteindre sont tous influencés par ce droit fondamental.

L'environnement interne, qui se situe au niveau de la commission scolaire, des intervenants, des élèves, de l'école et du directeur a aussi une répercussion sur les actions des intervenants dans une école.

Tableau 1

Les forces majeures qui influencent
le fonctionnement d'une école



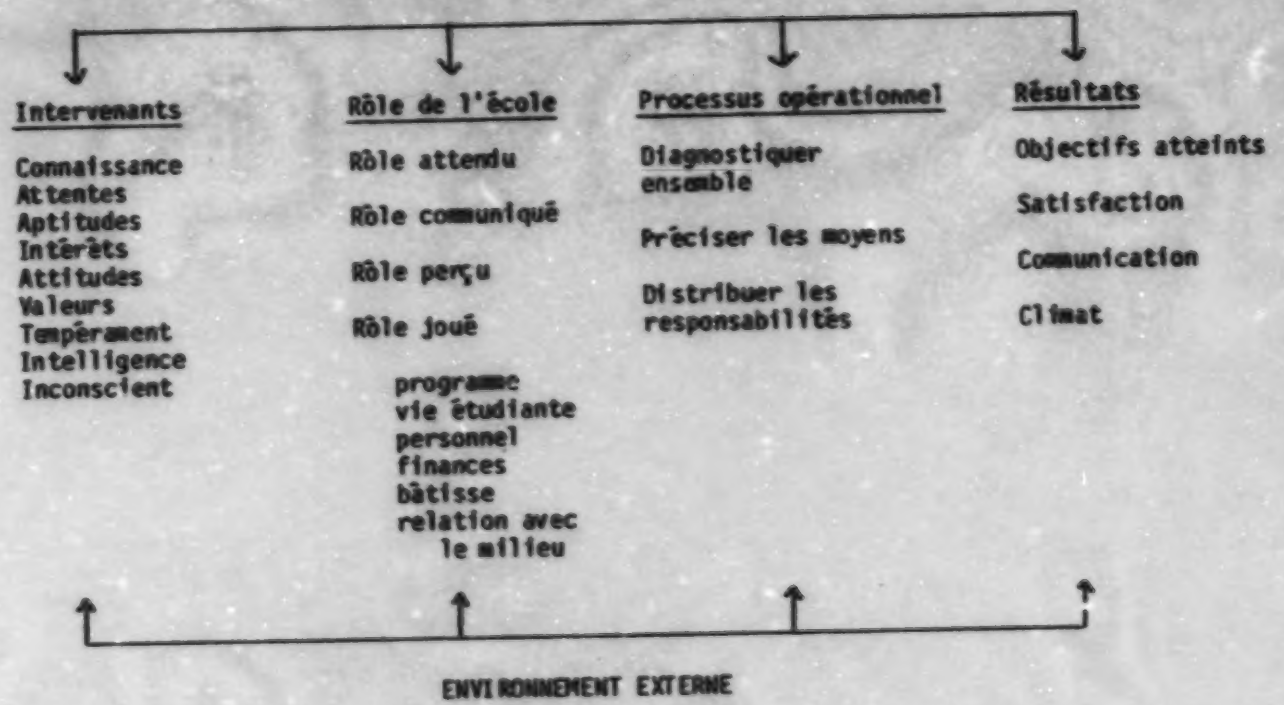
(Laurin, 1984; notes de cours)

Le directeur d'école doit être celui qui a le plus d'influence sur les actions des intervenants et doit créer un climat de communication pour l'atteinte des objectifs de l'école. Et la façon dont il dirige ses subordonnés, la planification qu'il propose au groupe d'intervenants, la façon dont il motive son personnel, sont déterminantes pour la vie de l'école. En effet, il doit exercer un contrôle dynamique sur les objectifs à atteindre.

Ainsi, ces forces issues des deux environnements contribuent à influencer les intervenants, le rôle de l'école, le processus opérationnel à mettre au point et les résultats à atteindre dans l'école (voir tableaux 1, 2 et 3).

Tableau 2

Les variables qui influencent des actions
des différents acteurs dans une école



(Laurin, 1984; notes de cours)

Tableau 3

Environnement de l'institution

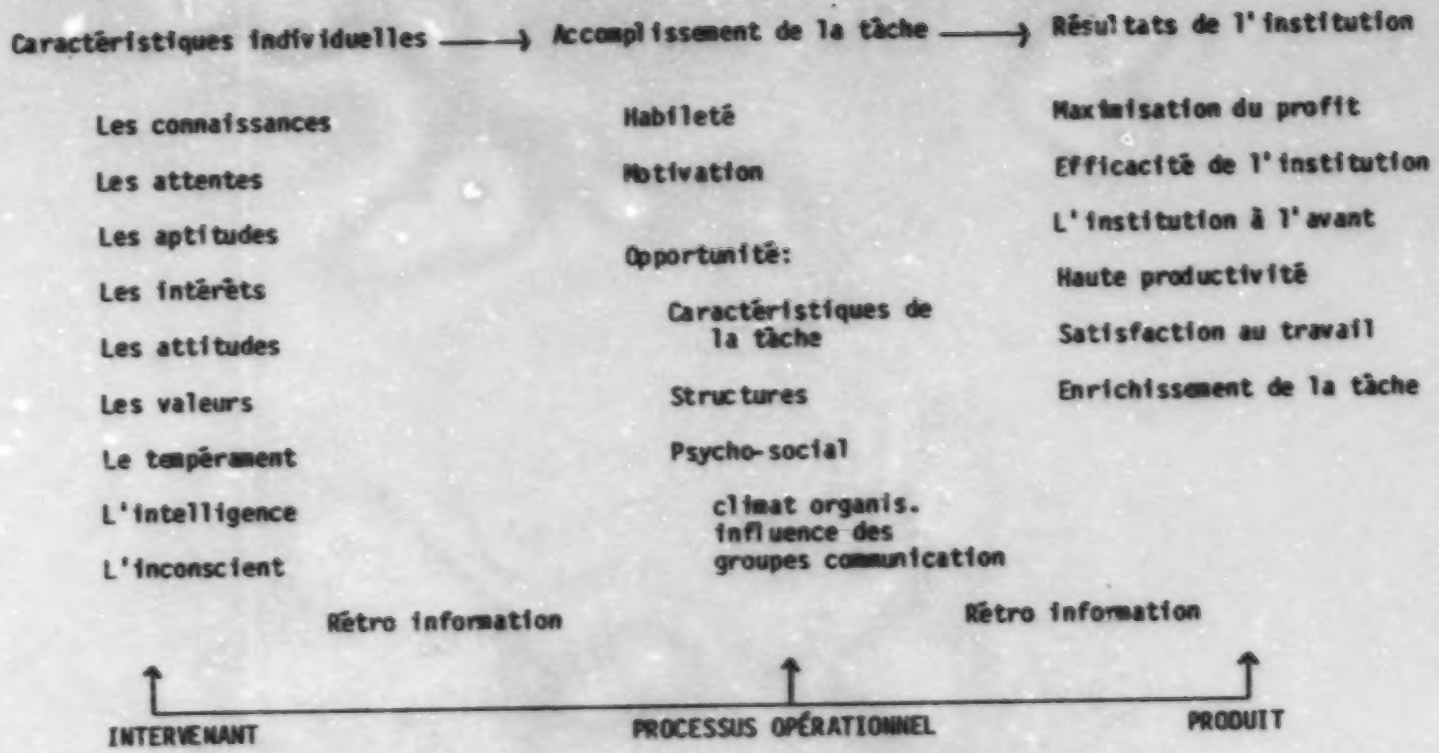


Figure 1: Les éléments qui affectent le comportement des administrateurs.

(Laurin, 1984; notes de cours)

2.1 Les intervenants

Les intervenants d'une école doivent conjuguer leurs efforts pour l'atteinte des objectifs institutionnels. Et une école d'adaptation scolaire peut compter sur le directeur, les enseignants, les spécialistes, les élèves et les parents. Aussi, les gestes de tous ces intervenants sont influencés par un ensemble de forces dynamiques qui agissent en eux (Laurin, 1984; 5; McGregor, 1957:55). Leurs actions sont influencées par leur passé, leur expérience, leurs connaissances, leur sentiment de sécurité, leurs attitudes (Myers, 1970:203), leurs croyances, leur perception (Haire, 1968:52). Les actions des intervenants sont aussi influencées par leur personnalité (Laurin, 1984:5). Tel intervenant peut être enflammé par une action spécifique, alors que tel autre est répulsé par la même idée.

Alors, les actions des intervenants, influencées par l'environnement, se réalisent différemment selon leur personnalité. Ce sont ces différences de personnalité qui vont leur permettre de combler les différents besoins des élèves. Ces mêmes différences de personnalité permettent aussi d'atteindre pleinement les attentes prévues pour faire jouer à l'école son rôle.

2.2 Le rôle de l'école

Le rôle de l'école, influencé par l'environnement et les intervenants, consiste à répondre aux besoins des élèves. Ce rôle comporte

trois aspects: la situation sociale, les attentes et le comportement (Laurin, 1984). Dans un premier temps, la situation sociale se résume à une classe d'acteurs dans un système de relations sociales. Il s'agit, par exemple, d'une école d'adaptation scolaire regroupant plusieurs intervenants ayant des relations dynamiques entre eux et des attentes mutuelles (l'apprentissage de leurs élèves).

Dans un deuxième temps, le terme "attente" est pris dans le sens d'une prédiction et peut être de deux natures soit une prescription ou une proscription. Ces attentes sont communiquées par ceux qui gravitent autour de la situation sociale: le directeur général, les parents, le ministère de l'éducation. L'ensemble de ces attentes constitue le rôle attendu de l'école.

Ensuite, le comportement observé ou l'action des intervenants est la réponse à la perception de l'information et à l'influence reçue. Le rôle perçu et le comportement observé des intervenants sont reliés à la connaissance et aux motivations alors que les attentes de rôle et le rôle communiqué sont reliés à la connaissance, aux motivations et aux comportements des membres extérieurs.

Par ailleurs, le rôle joué par l'école, tel le projet éducatif, la mission rééducative, influence les actions des intervenants. Et pour réaliser ces actions, les différents intervenants doivent s'entendre sur le processus opérationnel à suivre.

2.3 Le processus opérationnel

Le processus opérationnel utilisé pour faire vibrer les intervenants aux mêmes objectifs dans une école d'adaptation scolaire, est influencé par l'environnement et par le rôle que l'école entend jouer. Les deux principales stratégies utilisées sont le contenu et le processus opérationnel. L'approche de contenu consiste d'abord, pour le directeur d'école à définir, préciser et communiquer les principales actions à réaliser. Cette approche entraîne généralement une foule de résistances se traduisant souvent par un faible engagement chez les intervenants-membres du groupe. L'approche du processus opérationnel consiste en une réflexion intense de la part du groupe-école pour diagnostiquer ensemble la situation et préciser les moyens à prendre afin de distribuer les responsabilités à chacun.

Le diagnostic est la capacité de découvrir les forces et les faiblesses de l'école. Les composantes du diagnostic à analyser dans une école se regroupent généralement autour du projet éducatif, du programme académique, de la vie étudiante, du personnel, des ressources financières, de la bâtisse scolaire et des relations avec le milieu.

Par la suite, l'équipe-école doit établir des critères de mesure pour chacune des composantes. Jusqu'à quel point, par exemple, est-il utile de réaliser telle fonction dans le projet éducatif? Ou, jusqu'à quel point telle fonction est-elle réalisée à l'école? La comparaison entre la situation réelle et la norme établissant l'importance permet

d'évaluer l'écart entre la situation réelle et la situation souhaitée. Enfin, les intervenants identifient les causes de l'écart selon l'ordre des priorités retenues par l'école. Selon les réponses apportées, ils décident d'activités qui régulariseront la situation.

Le changement devient alors l'affaire de tous et devient motivé par l'atteinte des résultats désirés. Selon les compétences de chacun, des tâches sont distribuées pour l'atteinte des objectifs. Toutefois, si le directeur est le seul à poser des actions et à se surcharger suite au diagnostic, le changement est alors très difficile à implanter dans l'école (Laurin, 1984).

Le changement, s'il est bien conduit, influence les résultats au coeur de l'action des intervenants, afin de réaliser la mission de l'école.

2.4 Les résultats

Les résultats découlent des objectifs de l'école et l'atteinte de ces résultats influence les actions des intervenants. L'école qui atteint et même dépasse ses objectifs, est habituellement une institution où il y a satisfaction des membres. La satisfaction de l'intervenant et l'atteinte des objectifs devraient être très congruents (Laurin, 1984: 15; French, 1970: 95).

L'atteinte des résultats visés dépend d'un système de communication adéquat au sein des différents intervenants. Ce système explique les résultats à atteindre, précise les rôles de chacun, analyse les problèmes et favorise surtout l'action concertée entre différents intervenants. Cette communication repose sur un climat provenant d'abord des diverses interactions entre les intervenants travaillant ensemble. Ce climat est relié aussi à plusieurs facteurs tels la personnalité du directeur, son style de gestion, sa perception des gens, sa compétence, la qualité des relations sociales et interpersonnelles, l'identification et l'acceptation des objectifs institutionnels, l'intégration des objectifs personnels des intervenants à ceux de l'institution et la participation aux prises de décision. La combinaison de ces facteurs déterminent le climat de l'école et, dans une école où il existe un climat ouvert ou démocratique, les actions des intervenants débouchent sur l'atteinte des résultats et la satisfaction des intervenants (voir tableau 3).

En somme, les forces majeures qui influencent les actions dans une école sont: l'environnement, les intervenants, le rôle de l'école, le processus opérationnel et les résultats. Les résultats peuvent être modifiés et avoir une répercussion sur les autres facteurs d'influence grâce à la rétro information. Cette rétro-information influence la motivation des intervenants et est importante dans la détermination des objectifs à atteindre et du processus opérationnel ultérieur.

Par ailleurs, les forces majeures dans une école d'adaptation scolaire en situation non-conflictuelle aident à atteindre les objectifs

institutionnels. Et tout cela débouche sur un bon climat de travail ainsi que sur une bonne qualité de vie au travail.

Après avoir fait ressortir les principales forces qui interviennent dans toute institution scolaire il est maintenant important d'effectuer une étude plus approfondie de quelques-unes d'entre elles. Voilà pourquoi nous examinerons, dans le prochain chapitre, trois des éléments importants du processus opérationnel, soit la motivation et les relations interpersonnelles qui sont ancrées dans la qualité de vie au travail. Par la suite, pour que ces éléments puissent se réaliser dans une technique concrète, nous verrons les cercles de qualité.

CHAPITRE III

La motivation, les relations interpersonnelles et la qualité de vie au travail

L'objectif de ce chapitre est de faire le point, sur les facteurs connus et essentiels pour cette recherche, au niveau de la motivation, des relations interpersonnelles et de la qualité de vie au travail. Car, comme il a été démontré au chapitre deux ces trois points ont un impact sur les forces majeures qui influencent les actions dans une école. D'autant qu'ils peuvent constituer, faute d'en tenir compte, les principaux agents conflictuels de l'école ou, dans la situation contraire, générer les forces qui améliorent les résultats souhaités. Ils jouent, en effet, un rôle important dans le processus de détermination et de réalisation des objectifs institutionnels tels qu'il a été démontré plus tôt.

3.1 La motivation

La motivation est partie intégrante du processus opérationnel influençant le fonctionnement d'une école. De plus, elle est influencée par un besoin qui crée une tension qui déclenche le mouvement. On

appelle motivation une tension que l'action apaise et qui est ainsi source d'action (Benusiglio, 1968:9). Cette tension, si elle n'est pas apaisée par l'action, peut devenir un facteur de stress et de frustration.

Aussi, pour McGrègor (1960:33):

> "Un homme frustré est un homme malade et nous nous trompons si nous attribuons sa passivité, son hostilité ou son refus des responsabilités à sa "nature humaine" innée. Ces formes de comportement sont des symptômes de maladie".

En effet, ces formes de comportement sont des réponses à de multiples tensions non apaisées. Ces symptômes, frustrations, inactions, hostilités, peuvent être dus à une direction qui tente d'imposer son autorité par des mesures disciplinaires. Cela développe chez les intervenants des contre-mesures telles le sabotage, la révolte, l'inertie, etc. La théorie X et Y (McGrègor, 1957) démontre que la direction ne peut, alors, compter que sur une gestion autocratique, pour atteindre des objectifs institutionnels par l'intermédiaire des intervenants. De plus, elle démontre que toutes les décisions et les actions d'un directeur traduisent ses points de vue sur la direction et le contrôle des intervenants (voir tableau 4).

Sans être exprimée en public, la conception de type X où la médiocrité de l'homme influence les stratégies du directeur. L'analyse des besoins de l'homme selon la hiérarchie de Maslow (voir liste ci-dessous) aide à comprendre les lacunes de la théorie X.

Tableau 4

La théorie X et la théorie Y

Type de direction X	Type de direction Y
1. Le directeur est responsable de l'organisation des éléments de l'entreprise de production: finances, matériel, intervenants et cela dans l'intérêt des objectifs fixés.	1. Le directeur est responsable des éléments qui composent l'entreprise: les finances, le matériel, les intervenants dans le but de réaliser les objectifs.
2. La fonction direction consiste à diriger les efforts des subordonnés à les motiver, à contrôler leurs actions et à modifier leur comportement afin de les adapter au besoin de l'institution.	2. Les intervenants ne sont par nature ni passifs, ni réfractaires aux besoins des institutions. Ils le sont devenus à la suite d'expériences qu'ils ont vécues.
3. En l'absence d'intervention active des directeurs, les subordonnés resteraient passifs et résistants aux besoins de l'institution. Alors, ils doivent être persuadés, évalués, surveillés, récompensés, punis et leurs activités doivent être dirigées. On résume souvent ce principe en disant que "diriger, c'est faire faire les choses par les autres."	3. La motivation, le potentiel de développement, l'aptitude à assumer des responsabilités, la volonté de canaliser son comportement dans l'intérêt des buts de l'institution, existent déjà naturellement chez les intervenants. Ce ne sont pas les directeurs qui inculquent ces notions aux autres. La responsabilité du directeur consiste à permettre aux intervenants de déceler et de développer en eux-mêmes ces caractéristiques que les humains possèdent naturellement.
4. L'homme moyen est indolent par nature: il travaille le moins possible.	4. La tâche essentielle du directeur est d'instaurer dans les institutions des conditions de travail et des méthodes d'exploitation qui permettent aux intervenants de réaliser au mieux leurs aspirations personnelles en dirigeant leurs propres efforts dans le sens des objectifs de l'institution.
5. Il manque d'ambition, fuit les responsabilités et préfère être dirigé.	
6. Il est égocentriste et reste indifférent aux besoins de l'institution qui l'emploie.	
7. Par nature, il résiste aux changements.	
8. Il est influençable, manque d'esprit critique et représente une proie facile pour le charlatan et le démagogue.	

(Mc Grégor, 1957: 23 à 30)

1. Besoins physiologiques (soif, faim, etc.).
2. Besoins de sécurité (protection contre le danger, les menaces et les privations).
3. Besoins de liens sociaux (appartenance à un groupe, association).
4. Besoins d'estime (être accepté et estime de soi-même).
5. Besoin d'accomplissement (réalisation et actualisation de soi).

(Maslow, 1954)

Lorsqu'un besoin n'est pas satisfait, l'homme fera en sorte d'agir pour le satisfaire. Exemple: La soif est une tension physique que l'action de boire apaise. Mais, un besoin satisfait n'est plus une source de motivation et si la direction centre son attention sur les besoins physiologiques par des menaces de sanction et des distributions de récompenses, cela s'avère inefficace.

En prenant comme critère la théorie Y, on constate qu'en général l'enseignant québécois a satisfait ses besoins matériels de base. En effet, les intervenants en éducation sont des travailleurs généralement payés au-dessus de la moyenne; ils cherchent, alors, à satisfaire leur besoins d'accomplissement:

> Il cherche à nourrir son égo, plus insatiable qu'aucun estomac, et à réaliser par son travail une plus riche perception de sa propre identité".
>
> (Gélinier, 1968:10)

Les tenants de la théorie Y supposent que les intervenants peuvent adopter les buts de l'institution comme moyen d'atteindre leurs propres objectifs, qu'ils veulent travailler et sont motivés par leur propre désir d'accomplissement. Aussi, leurs objectifs personnels sont d'autant plus compatibles avec ceux de l'institution qu'ils sont associés au processus de détermination des objectifs (Gélinier, 1968). Cela suppose une bonne relation entre supérieur et subordonné. Il en découle par ailleurs un bon climat de travail:

> "L'attitude de la direction se traduit dans le comportement à travers des manifestations nombreuses et subtiles, qui crèent ce qu'il est souvent convenu d'appeler le climat".
>
> (McGrégor, 1976:107)

Alors, voici conformément à ce modèle de la motivation, quelques comportements correspondants à un style de direction efficace et motivant:

1. Situer l'institution dans un cadre clair et sain.
2. Multiplier les circonstances motivantes.
3. Limiter les satisfactions impersonnelles accordées aux besoins d'entretien.
5. Organiser les stimulations personnalisées correspondant à la satisfaction des besoins de développement.

(Gélinier, 1968:34)

Pour en arriver à un style de direction du troisième type c'est-à-dire à une direction qui exploite au maximum les talents de ses subor-

donnès, on suggère qu'une hiérarchie complète des motivations soit implantée et qu'elle intègre, en plus de la théorie X (besoins d'entretien) et la théorie Y (besoins de développement: plus élevés qu'X, mais encore égoïstes) une théorie Z de l'homme nouveau, motivé par des besoins moins égocentriques c'est-à-dire par des besoins de justice, de solidarité, d'indépendance nationale, de service et même de plaisir du travail. (Gazier, Kahn, 1968).

Aussi, pour Herzberg:

> "La fonction première de tout groupement social, qu'il soit politique ou industriel, devrait consister à mettre en oeuvre les moyens permettant à l'homme de jouir d'une vie ayant un sens. Pour la première fois dans le cours de l'histoire, nous avons la possibilité de satisfaire les besoins qui lui sont propres. Cependant à quoi lui servirait-il que l'industrie produisit des articles augmentant son confort matériel si son épanouissement et son bonheur devaient en faire les frais?... (Herzberg, 1971: 16)

Pourtant, Frédérick Taylor écrivit dans son ouvrage "La direction scientifique des Entreprises" (Taylor, 1967), que c'est au chef de trouver la meilleure manière de faire le travail. Il avait le sentiment que si les entreprises appliquaient les méthodes scientifiques d'adaptation de l'homme à la machine, il en résulterait plus de dignité pour le travailleur. Alors, on créa le mythe de l'"homo-mecanicus". D'après cette notion, le désir de l'ouvrier était d'être utilisé avec le maximum de rendement et un minimum d'efforts. Et on croyait que les individus étaient ravis de ne pas avoir à prendre de décisions.

Pour Herzberg (1971), l'homme éprouve deux genres de besoins fondamentaux. Tout d'abord, il éprouve des besoins instinctifs en

rapport avec le milieu et qui ont leur source dans la conception adamique de l'homme. On les appelle les satisfactions par ambiance. Ces dernières sont d'origine extrinsèques au travail et elles sont centrées sur la protection contre la perte de la vie, la faim, la douleur, la privation sexuelle et autres instincts primaires.

Au travail, les satisfactions par ambiance n'ont comme effet que des satisfactions de courte durée. Ce sont:

1. La politique et l'administration de l'entreprise.
2. Le supérieur (qualités et défauts)
3. La rémunération
4. Les relations entre les personnes
5. Les conditions de travail.

(Herzberg, 1971; Bergeron, 1976:17)

Ces satisfactions par ambiance peuvent engendrer le mécontentement parce qu'elles représentent le milieu auquel l'homme tente sans cesse de s'adapter. En effet, elles se comparent à l'analgésique que l'on doit donner à un opéré pour l'empêcher de souffrir. Ce médicament ne rend pas nécessairement l'individu heureux et satisfait mais lui évite l'insatisfaction due à la souffrance. Aussi, ces satisfactions par ambiance vont résulter en des performances moyennes ou en l'élimination des piètres performances; cependant elles ne génèrent habituellement pas des résultats d'excellente qualité.

Éviter un milieu désagréable de travail permet d'éviter l'insatisfaction, alors que se réaliser suscite la satisfaction. L'homme ne peut être heureux qu'en satisfaisant son besoin animal d'échapper à l'inconfort et son aspiration humaine à grandir psychologiquement.

C'est pourquoi, l'homme a aussi des besoins spécifiquement humains concernant les devoirs qui lui sont propres, selon ce que Herzberg (1971) appelle le concept d'Abraham. On les appelle également les mobiles valorisants. Ces mobiles valorisants amènent l'homme à réaliser ses propres possibilités dans un développement psychologique continu. Aux yeux d'hommes tels que Jung, Adler, Sullivan, Rogers, Goldstein, Maslow et Gardner (Herzberg, 1971:74), le dessin suprême de l'homme est de s'accomplir lui-même comme un individu créateur et seul de son espèce selon ses propres potentialités innées et, s'il est détourné de ce but, il devient comme le dit Jung, "un animal infirme" et comme le cite Mc Grégor aussi rachitique que celui qui souffre d'une carence alimentaire (Mc Grégor, 1957:8). Les mobiles valorisants sont intrinsèques au travail lui-même. Au travail, cinq facteurs apparaissent comme de puissants déterminants des mobiles valorisants:

1. Les accomplissements
2. La reconnaissance
3. Le travail proprement dit
4. La responsabilité
5. L'avancement

(Herzberg, 1971)

Mais, en général, une institution offre de faibles chances de réaliser les besoins personnels des intervenants, surtout pour ceux qui occupent les niveaux inférieurs de la hiérarchie (surveillants des dîners, technicien en éducation spécialisée, etc). Or, Herzberg propose six manières de se développer psychologiquement:

1. "En savoir davantage". Même en vieillissant, nous pouvons augmenter le bagage d'information acquis antérieurement.
2. "Découvrir de nouveaux rapports entre les connaissances".
3. "L'aptitude à créer". Il ne faut pas qu'emmagasiner l'information mais l'utiliser dans la multitude de situations nouvelles qui se présentent.
4. "Être efficace dans les situations ambigües".
5. "La capacité de conserver son individualité face aux pressions du groupe."
6. "Atteindre une véritable maturité psychologique".

(Herzberg, 1971:74)

Tant que l'intervenant ne rencontrera pas dans son travail des opportunités de satisfaire ses besoins de développement, il éprouvera de la frustration. Et même si l'argent ne possède qu'une valeur limitée pour satisfaire de nombreux besoins, il peut demeurer le principal centre d'intérêt de l'intervenant lorsqu'il s'agit du seul moyen qui soit effectivement à sa portée. Pour encourager l'individu à enrichir son travail, on décrit les ingrédients au niveau des mobiles valorisants comme suit:

1. "Connaissance des résultats et rètro-information directe sur la performance".
2. "Apprentissage constant comme partie intègrante de la description de tâche".
3. "Opportunitè de règler son horaire personnellement."
4. "Possibilitè d'utiliser son expertise."
5. "Contrôle de ses propres ressources" (meilleure façon d'èliminer le vol et de couper les coûts est de donner un budget à chacun).
6. "Tenir l'individu personnellement responsable de sa performance et non son patron."
7. "Relations avec les clients."

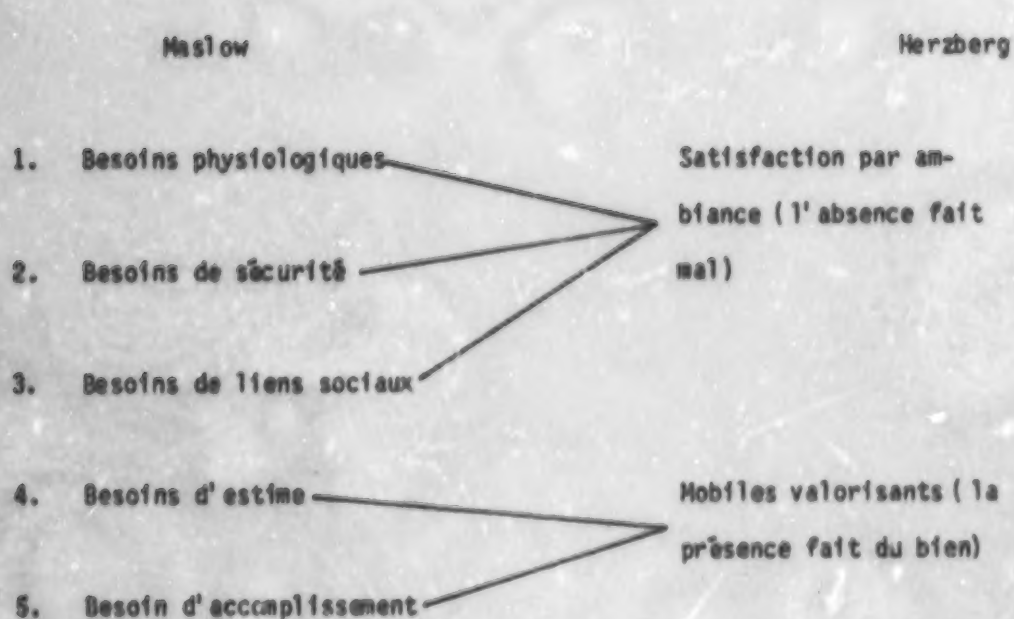
(Bergeron, 1976:19)

En fait, il est essentiel pour motiver les intervenants d'enrichir leur travail par une responsabilitè accrue, une envergure plus grande et une stimulation constante. Et la preuve est donnèe de cela dans la comparaison de la hièrarchie des motivations (voir tableau 5).

Aussi, l'intervenant est satisfait et en santè morale, s'il a le sentiment de s'accomplir, de se rèaliser, s'il est reconnu, s'il aime son travail et s'il a des responsabilitès et de l'avancement. D'autre part, les politiques et l'administration de l'école, son directeur, sa rèmunèration, ses relations avec ses collègues, ses conditions de travail, son rang et sa sècuritè, ses droits syndicaux ne peuvent avoir un effet permanent sur son efficacitè. Par ailleurs, si ces derniers facteurs sont contrariès, l'intervenant se comporte d'une manière qui tend

Tableau 5

HIÉRARCHIE DES MOTIVATIONS



à s'opposer aux objectifs de l'institution. Il devient résistant ou hostile et ne coopère plus. Ces comportements sont des conséquences situationnelles, car ces facteurs sont habituellement protégés par les syndicats et parfois par les patrons pour des raisons peut-être différentes.

Par ailleurs, certains individus ne sont attirés par ce qui habituellement ne fait qu'éviter l'insatisfaction. On les appelle les "quêteurs d'ambiance". D'après Herzberg, ils n'ont pas atteint le degré de maturité auquel se manifeste fortement les besoins de développement

(quêteurs de valorisants). On remarque que les quêteurs d'ambiance sont les premiers à laisser tomber l'entreprise lorsque celle-ci a besoin d'eux.

Après plusieurs expérie..ces on confirma la validité de la théorie du système de besoins à deux dimensions (Herzberg, 1971). On développa même la théorie de l'enrichissement des tâches par les mobiles valorisants précités. Pourtant, un enrichissement des tâches peut se faire parfois, par un programme d'élargissement de tâches.

C'est alors que Chris Argyris (1970) propose un mode d'organisation du travail en groupe et l'élargissement des tâches pour le plus grand bien des travailleurs. Cela avait déjà été constaté par Mayo à la Western Electric (1927-1932). En effet, ces expériences sur les effets des changements de luminosité sur la productivité au travail, l'amènent à envisager que l'augmentation du rendement des ouvrières est peut-être dû à des facteurs psychologiques. Car, les ouvrières développent des relations de solidarité et d'amitié qu'elles prolongent hors du travail. Elles sont fortement sensibles à leur entourage et surtout à l'intérêt que leurs manifestent les chercheurs. Pouvoir organiser le travail en collégialité les stimule et en se prêtant à l'expérience, elles ont l'impression de participer à la résolution de problèmes collectifs. Cinq ouvrières de la Western Electric qui participèrent comme sujets aux expériences de Mayo furent licenciées avec tout le personnel jeune, pendant l'été 1932. Les conditions exceptionnelles dans lesquelles elles ont oeuvré pendant cinq ans les ont tellement marquées

qu'elles ont connu de grandes difficultés à se réadapter à un travail de condition courante (Poitou, 1978:159).

Les dirigeants de la Western Electric clament à propos des expériences de Mayo qu'ils encouragent:

> "Ne vous imaginez pas que nous soyons un service social, tout ceci est pour faire plus de bénéfices."
> (Ellegan, 1984:94)

Les expériences de Mayo amènent, de 1936 jusqu'en 1956, l'introduction des conseillers. Leur fonction est d'écouter les ouvriers non pas tant pour intervenir concrètement dans leur travail afin de rectifier des dysfonctionnements minimaux, mais surtout pour réconforter par le dialogue. Il s'agit de comprendre les ouvriers afin que ces derniers parlent, sans crainte ni d'être trahis, ni d'être trompés et, se libèrent, un peu à la façon du malade devant le médecin. La Western Electric investit des sommes énormes dans cette démarche; en 1949, le budget de "Conselling" s'élève à 326,000,000 de dollars (Baritz, 1960: 105) et, 55 conseillers couvrent 21,000 personnes (Dickson, 1966; Ellegan, 1984:90).

Ces expériences d'Elton Mayo l'ont amené à découvrir que le travailleur était plus motivé par son appartenance à un groupe de travail qu'il ne l'était par l'appât du gain. Cette conclusion a semblé irrationnelle aux industriels qui, jusque là, croyaient que les travailleurs n'étaient motivés que par un souci d'efficacité, de gain et de confort matériel.

De plus, les dirigeants considèrent avec scepticisme les méthodes de groupe qui intègrent le conflit et utilisent la participation. En effet, ils prétendent qu'un garçon de courses ne peut aider à diriger une affaire. Pourtant, il n'est certainement pas impossible qu'un garçon de courses puisse donner au dirigeant certaines idées. Toutefois, ce n'est pas dans les intentions qu'il siège au conseil de direction, mais un entretien avec un garçon de courses et avec quelques-uns de ses compagnons de travail, pour un échange d'opinions et d'expériences, peut donner au dirigeant certaines idées sur la manière de diriger les garçons de courses (Jennings, 1956) ainsi que sur les moyens d'améliorer leur travail. Alors, l'institution doit reconnaître que si elle veut utiliser efficacement ces intervenants, elle doit les traiter en tenant compte de leur nature tout entière et non des seuls facteurs à sa convenance. Lutter contre l'insatisfaction ne suffit plus. Il s'agit plutôt de donner des raisons de vivre, des orientations, des occasions de nourrir les aspirations afin que l'intervenant grandisse avec sa tâche.

Grandir avec sa tâche signifie que l'intervenant puisse devenir davantage maître de son sort et puisse utiliser une part plus large de son potentiel humain qu'est, entre autre, sa capacité de décider. Car, la décision prise par un autre est facilement contestable alors qu'il en est différemment pour une décision qu'on a soi-même prise (Selye; Turcotte, 1976: vol 31 no 4). Dans ce contexte la participation des intervenants à la détermination des objectifs institutionnels est source de motivation.

Les problèmes de motivation sont de plus en plus importants dans l'enseignement. Il était important d'y voir clair car, comme l'oxygène qui purifie l'air, la motivation donne un sens au travail de l'intervenant et purifie le climat institutionnel. Une autre condition peut améliorer le climat de travail et c'est ce qui sera présenté dans la prochaine partie de ce chapitre.

3.2 Les relations interpersonnelles

Certaines conditions sont essentielles pour créer un bon climat de travail. L'une d'elles est sans aucun doute, la possibilité d'avoir de bonnes relations interpersonnelles. Car, quatre-vingt-dix pour cent (90%) de la réussite professionnelle dépend des relations humaines (Ryborz, 1983:7). Il est bien connu qu'un grand nombre d'individus, ambitieux et doués, travaillent avec acharnement sans obtenir le succès qu'ils attendent, uniquement parce qu'ils ont des difficultés relationnelles avec leur entourage. Il peut en être de même pour certaines institutions qui n'atteignent pas leurs objectifs.

C'est pour cela que la communication et les relations interpersonnelles ont une fonction plus qu'importante dans le processus administratif. On qualifie la communication de lubrifiant dans l'ensemble du processus administratif (De Bruyne, 1963).

La communication se définit comme un processus par lequel l'information est transmise d'un émetteur à un récepteur. Elle constitue une

inter-relation par laquelle l'émetteur peut faire sentir un besoin de changement chez le récepteur. En somme, le style de communication peut en être un d'information, de direction, de motivation ou d'entraide, mais le but demeure toujours le même:

> La communication tend à modifier ou à infléchir le comportement d'un individu ou d'un groupe en vue de permettre la réalisation de certains objectifs (De Bruyne, 1963:305)

Même si certains intervenants semblent éviter le plus possible de communiquer avec la direction ou d'autres intervenants sous prétexte de faire uniquement leur travail, on peut conclure qu'il est impossible de ne pas communiquer. En effet, une communication non-verbale peut en dire plus qu'un flot de parole. Car, tout comportement influence les autres et ces derniers ne peuvent en retour ne pas réagir à ces attitudes qui sont communiquées.

Aussi, nous retrouvons deux niveaux dans la communication; le contenu et la relation (Desmet, 1987). Il semble que plus une relation est spontanée et saine, plus l'aspect "relation" passe à l'arrière plan. Inversement, des relations "malades" se caractérisent par un débat incessant sur la nature de la relation et le contenu de la communication finit par perdre toute importance (Watzlawick; 1972:50). Or, il y a difficulté lorsqu'une personne répond de façon relationnelle à propos d'un aspect factuel. À ce moment, il faut régler les problèmes relationnels avant de passer aux aspects factuels. En somme, la nature

d'une relation peut dépendre de la ponctuation des séquences de communication, des apprentissages et de la formation acquises ou de l'éducation.

L'éducation est un processus de différenciation et un apprentissage de la discrimination: deux choses qui semblent identiques aux profanes sont souvent pleines de différences significatives pour le spécialiste. En effet, un médecin remarque des différences entre des symptômes apparemment identiques, alors qu'un enseignant perçoit des différences dans les textes de deux étudiants qui pour un autre, semblent d'égale valeur. En fait, la formation particulière de chacun affecte sa perception et porte à sélectionner les aspects qui lui semblent importants. C'est un peu pour cela, qu'en général, il n'y a qu'un tiers (1/3) d'un message qui est retenu (Desmet, 1987). Ainsi nous ne voyons que ce que nous sommes entraînés à voir et à travers la perception et la communication, c'est tout un passé d'apprentissage et d'expériences qui s'exprime.

En s'exprimant, il s'opère un renforcement, un maintien ou un changement de sa propre image. Car, les autres peuvent confirmer ou ébranler cette image. Lorsqu'on confirme cette image, il est possible d'acquérir un sentiment d'estime de soi. Cela permet une ouverture de soi qui, lorsqu'appropriée, permet d'améliorer les relations avec les autres.

On identifie trois besoins fondamentaux sous-jacents à notre comportement avec les autres: le besoin d'inclusion, le besoin de contrôle

et le besoin d'affection (Schultz, 1966).

Le besoin d'inclusion renvoie au besoin d'être reconnu comme un individu distinct des autres. Aux extrêmités de ce continium on retrouve la prima donna ou encore l'enfant haïssable qui fait tout pour se faire remarquer, même s'il en résulte des punitions. Être puni devient préférable à être ignoré. À l'autre extrêmité, là où le besoin d'inclusion est bas, on retrouve le grand effacé qui n'aime pas recevoir d'attention ni être vu du public.

Alors, le besoin d'inclusion influence le processus de communication interpersonnelle. Dans un contexte où plusieurs personnes avec un grand besoin d'attention forment un groupe de travail, il faut beaucoup de temps pour se synchroniser et être efficace car, chacun consacre trop d'énergie à tenter d'obtenir une position où il aura l'attention qu'il désire. Habituellement, un groupe composé de gens avec un faible besoin d'inclusion et de gens avec un besoin d'inclusion élevé fonctionne plus facilement.

Le besoin d'inclusion n'est pas lié nécessairement au besoin de contrôle. Car, le besoin de contrôle renvoie à la recherche du pouvoir, au désir d'être en charge, de mener et d'influencer l'environnement. Et certaines personnes aiment contrôler et être responsables sans que tout le monde le sache. C'est le type de personnes qu'on retrouve immédiatement derrière celles qui exercent le pouvoir (premier secrétaire, bras droit).

Par ailleurs, certaines personnes recherchent le leadership ou les positions de prestige non pour le pouvoir, mais pour l'attention qu'ils procurent. Il n'est donc pas facile de déterminer si le comportement d'une personne est influencé par un besoin d'inclusion ou de contrôle.

D'autres personnes ont un besoin de contrôle peu élevé et ne sont pas intéressées à assumer des responsabilités ou à diriger un groupe. Heureusement car, comme pour le besoin d'inclusion, un groupe mixte à de meilleures chances de bien fonctionner. Trop de chefs et pas assez d'indiens (participants), cela peut amener une lutte incessante pour le leadership et créer ainsi un climat de compétition peu productif. D'autre part, trop d'indiens et pas de chefs, cela peut amener une apathie qui ne donne rien de productif.

Quant au besoin d'affection, il renvoit à la distance sociale que les gens veulent garder entre eux. Certains aiment être très intimes et chaleureux dans toutes leurs relations alors que d'autres aiment garder leur distance. Dans le cas du besoin d'affection, un groupe mixte n'est pas la meilleure combinaison pour des relations interpersonnelles productives. Des gens distants et froids se mêlent mal avec d'autres gens chaleureux et ouverts; chacun rend l'autre inconfortable et personne n'est capable de satisfaire les besoins de l'autre.

Aussi, une personne percevra plus facilement ce qui correspond à ses besoins. Ici encore entre en ligne de compte, la hiérarchie des besoins de Maslow (1954). Si une personne a faim, elle perçoit plus

facilement les odeurs de nourriture ou les restaurants. Encore une fois, on ne voit bien que ce que l'on veut voir et on entend bien que ce que l'on veut entendre. Parfois même une personne peut déformer les choses pour qu'elles correspondent à ses besoins. Ainsi, à quelqu'un qui se sent menacé et inquiet, tout apparaît potentiellement dangereux.

Or, la communication correspond toujours à la perception que l on se fait du monde. Et lorsque l'on se crée une perception de quelqu'un ou d'un événement, on essaie de le recréer pour d'autres, par l'intermédiaire du langage oral, écrit ou non-verbal. On souhaite alors que la communication traduise bien ce qu'on a perçu. C'est pourquoi il est primordial qu'il y ait concordance entre le contenu et la relation, entre ce que l'on dit et ses réactions car, certaines personnes accrochent plus au niveau du contenu alors que d'autres s'intéressent surtout au contenant. Et, de la qualité de la relation dépend la qualité de la communication. La qualité de la communication, à son tour, qualifie la relation. Ainsi, pour qu'un message soit bien compris par tous, (Schulz Von Thun, 1977) propose quatre moyens d'améliorer la communication:

Le message doit être:

1. Simple:
   - simplicité de style
   - phrases courtes
   - mots connus
   - pas d'exagération de concepts abstraits si on peut expliquer avec du concret
   - structurer logiquement le texte

2. Structuré: - à chaque instant pouvoir se retrouver dans le texte
   - dans la structure visuelle
   - subdiviser les parties longues en paragraphes
   - schéma pour une conférence
   - nécessité de faire un plan

3. Concis: - limiter le message à l'essentiel sans exagération
   - ne pas trop répéter, mais illustrer
   - éviter les détails superflus afin de ne pas déplacer l'attention

4. Attrayant: - style stimulant (montrer l'importance de...)
   - formulation qui porte à réflexion
   - interrogation
   - situation vécue
   - message intéressant
   - exemples
   - s'impliquer personnellement

Dans la mesure où les gens aboutissent aux mêmes conclusions, on peut dire que l'on a communiqué avec succès. Mais, il est important d'aller vérifier ces conclusions auxquelles les gens aboutissent après une communication et cela se fait par la rétro-information.

La rêtro-information est importante dans le processus de communication pour l'atteinte des objectifs. Elle permet par ses questions d'une part, ses rêponses d'autre part, une vêrification de la comprêhension que les autres personnes ont du message. Ainsi, un intervenant vêrifie son enseignement, d'un cours prêcèdent, par le questionnement sur le sujet principal de ce cours. Si les èlèves rêpondent à ce questionnement d'une manière peu satisfaisante pour l'intervenant, ce dernier pourrait se poser la question suivante: "De quelle manière ai-je pu vous expliquer ce sujet pour que vous compreniez de telle façon, ou tout simplement si mal?" Il en est de même pour le directeur lorsqu'il formule un message aux intervenants de son école. La perception des intervenants en fonction du message reçu doit être vêrifiée par le processus de la rêtro-information, qui est en somme le questionnement au sujet du message et les rêponses reçues en fonction du questionnement par rapport à ce même message. Par ce processus, le directeur d'école saura qu'il doit expliquer de nouveau, de manière différente, èclaircir ou vêrifier encore par le questionnement, la comprêhension de son message.

La rêtro-information joue donc un rôle essentiel dans le processus de la communication interpersonnelle. Elle permet de vêrifier la perception d'un message et la correction de cette perception. Elle amèliore la comprêhension du contenu du message et ainsi la qualitè de la relation.

Avant la prêsentation d'un message, il est important de valider le message afin d'èviter une interprêtation ou une communication ambiguë. Pour cela, on valide nos perceptions du message comme tel:

TYPE DE VALIDATION

1.	Consensuelle	- Vérifier avec d'autres personnes.
2.	Répétitive	- Répéter nos observations
3.	Multisensorielle	- Vérifier en utilisant plusieurs sens.
4.	Comparative	- Vérifier nos expériences présentes avec des expériences passées semblables, sans nécessairement avoir des perceptions identiques.
5.	Empiriques	- Agir en présupposant que nos théories perceptuelles sont exactes et enregistrer les conséquences de nos actions.

(Desmet, 1987)

En somme, la communication interpersonnelle est satisfaisante lorsque l'on réussit à satisfaire ses besoins et ceux des autres. Et lorsque ces derniers procurent de la reconnaissance ou une chance d'exercer de l'influence, il s'en suit de la satisfaction et on recherche ces gens, alors que l'on évite les situations où les besoins personnels sont niés et les gens par qui ils le sont. Il en est de même pour les autres qui recherchent également de la satisfaction dans leurs relations interpersonnelles.

Comprendre les besoins interpersonnels facilite les prises de conscience dans la vie de groupe et aide à prédire les situations plus ou moins satisfaisantes et productives pour soi-même et pour les autres.

Pour éviter ces situations insatisfaisantes et improductives, Unruh et Turner (1970:41-42) ainsi qu'Alfonso, Firth et Neville (1975: 104 à 114) suggèrent une série de propositions importantes pour le directeur, l'animateur et le superviseur. La connaissance de ces propositions aide ces derniers à réussir une bonne communication et à jouer leur rôle pour l'amélioration de la qualité de vie au travail dans l'institution.

1. La communication est toujours légèrement imprécise car le directeur et les intervenants ne peuvent totalement partager les mêmes perceptions.
2. Le directeur utilise le langage verbal (conversation, discussion), mais pour améliorer la communication, il ne doit pas oublier les formes non-verbales (sourire, mimiques...).
3. Le directeur doit pouvoir communiquer directement et librement avec toutes les personnes du réseau.
4. Le directeur utilise le plus de canaux de communication possible s'il veut promouvoir le changement.
5. Le directeur comprend que les messages des intervenants peuvent différer, car ils ne disent pas tout à leur directeur.
6. Les intervenants acceptent de recevoir des conseils du directeur mais ne veulent pas nécessairement un modèle à imiter.

7. Un intervenant craint parfois de parler à l'autorité car il croit que cela peut nuire à sa position ou à une éventuelle promotion.
8. Pour s'assurer que ses idées sont bien reçues, le directeur décide de la manière de les présenter et des priorités à établir dans leur présentation.
9. Le directeur comprend que pour modifier le comportement d'un intervenant, il doit demander un changement similaire dans les normes de comportement du groupe d'intervenants.
10. La communication et le renforcement sont essentiels pour effectuer un changement.
11. Le directeur obtient plus de succès s'il amène les intervenants à trouver une solution plutôt que de l'imposer.
12. Le directeur s'occupe des problèmes des intervenants ou de tout objet d'intérêt commun.
13. Le directeur tient compte et bâtit à partir des idées, de l'expérience et de la motivation du milieu car, un changement trop rapide amène des résistances.
14. Le directeur juge le groupe et y adapte son style de leadership et ses techniques de motivation.
15. Le directeur fait accepter sa propre personnalité.
16. Le directeur prend en considération les ressemblances et les différences sociales et éducationnelles entre lui et les intervenants pour éviter les barrières dans la communication.
17. Le directeur surveille les effets de ses comportements non-verbaux.

18. Le directeur adapte son langage à celui du groupe d'intervenants avec lequel il communique.
19. Le directeur structure son message pour éviter l'ambiguïté et les réactions négatives.
20. Le directeur connaît les facteurs de pression dans le groupe et crée un climat permettant à l'hostilité de s'exprimer et d'être résolue.
21. Le directeur utilise la rétro-information comme diagnostic et comme renforcement.
22. Le directeur minimise l'image de son statut d'autorité.
23. Le directeur comprend que les mass-média constituent un bon support mais non un remplacement.

(Unruh; Turner (1970: 41-42); Alfonso; Firth; Neville, 1975: 104 à 114)

En somme le bon communicateur est conscient de toutes ces variables, de leur complexité et tente d'en maîtriser la majorité. Ainsi, par la connaissance de ces variables dans la communication interpersonnelle, l'intervenant en viendra à identifier ses forces et ses faiblesses pour mieux communiquer.

Alors, certaines parties de la gestion, de l'animation et de la supervision d'une institution pourraient être confiées aux intervenants. Toffler (1980) prédit d'ailleurs la fin de cette époque de division à outrance des tâches et des rôles sociaux ou le super-spécialiste

est roi. En effet, l'avenir n'est-elle pas dans la formation de groupe de personnes gérant mutuellement des objectifs communs?

Pour éviter dans ces groupes les communications tronquées, les changements de rôle et l'échec de la communication interpersonnelle, on doit tenir compte de certaines réalités fondamentales, entre autres: tenter de parler le même langage, écouter les autres pour bien se faire comprendre par la suite. Ces réalités apparaissent primordiales pour bien communiquer, qualifier ainsi les relations interpersonnelles, ce qui améliore la qualité de vie dans l'institution.

3.3 La qualité de vie au travail

L'histoire de la motivation et des bonnes relations interpersonnelles au travail peut se résumer en l'histoire d'une meilleure domination ou, des modalités de contrôle infligées au travailleur. En effet, on s'acharne constamment à se réadapter aux nouvelles exigences du travailleur que l'on a produit et parfois même appauvri. De nouvelles méthodes déferlent comme par vagues pour tenter de changer les vieilles habitudes démotivantes d'après certains, inefficaces, d'après d'autres, qui existent dans les institutions. Et tout cela pour rendre le travailleur plus heureux et plus efficace au travail. Certains disent même que pour être heureux et efficace, le travailleur doit pouvoir s'amuser en travaillant!

Ces méthodes sont souvent perçues comme des phénomènes de mode, qui

passent et qui ne marquent que par endroits ou qu'en surface. Pourtant, l'amélioration de la qualité de vie au travail est le défi qu'il faudra relever avant l'an 2,000 (Turcotte, 1983). Car, il semble peu probable que les institutions subissent des mutations profondes d'ici là et les scénarios futuristes proposés (Toffler, 1980; Reich, 1970) ont plus de chances de se concrétiser après l'an 2,000.

Suivant un de ces scénarios, le désir d'acquérir plus de biens matériels serait remplacé par celui d'un plus grand enrichissement affectif et physique en dehors de la situation de travail. Alors, les loisirs occuperaient plus de place et le travail deviendrait plus instrumental qu'il ne l'est actuellement. Même s'il y a une augmentation du temps consacré aux loisirs, il est raisonnable de croire que le travail continuera à occuper une partie non négligeable dans la vie de l'individu.

Or, l'un des objectifs premiers visé par la qualité de vie au travail est de rendre le travail plus intéressant. Et il a été démontré qu'une plus grande valorisation du travail peut accroître le degré de satisfaction au travail (Herzberg, 1971; Mayo, 1956). Mais, l'accroissement de la qualité de vie au travail signifie peut-être que dans certains cas, il serait souhaitable de faire marche arrière pour "désorganiser" les modes de gestion et "déspécialiser" le travail proprement dit, pour redonner aux individus une part de leur autonomie.

La qualité de vie au travail est influencée par les cercles de qualité, les groupes de progrès, le prix de l'excellence, la passion de

l'excellence, la direction par objectifs, la qualité totale, le zéro défaut et les entreprises du troisième type. Elle se définit comme une dimension énergétique de la gestion des ressources humaines et se rapporte à la création de milieux de travail satisfaisants et valorisants ainsi qu'à l'ensemble des expériences d'innovation au niveau de l'institution et de l'amélioration du travail.

La plupart des expériences pour l'amélioration de la qualité de vie au travail ont débuté sous l'initiative des directeurs généraux ou des directeurs de la production, après entente avec les représentants syndicaux et en faisant souvent appel à un consultant externe spécialisé en ingénierie, en sciences du comportement ou dans les deux domaines.

La qualité de vie au travail regroupe toutes les expériences d'humanisation du travail sous deux grandes rubriques distinctes, chacune à leur tour comprenant plusieurs volets:

1. La restructuration des emplois ou l'aménagement des postes individuels de travail;

2. L'établissement de groupes de travail semi-autogérés ou semi-autonomes ou l'aménagement des postes de travail de groupe impliquant chez les personnes concernées un certain degré de participation à la gestion (informations, consultations, codécisions). (Bélanger, 1983: 261)

Aussi, les expériences de restructuration des emplois s'inspirent-

elles dans un premier temps de la théorie de l'enrichissement des tâches. (Herzberg: 1971).

L'enrichissement du travail donne à l'intervenant la chance de se dépasser psychologiquement tandis que l'élargissement du travail ne fait que rendre le dit travail structurellement plus grand. Lors de la restructuration des emplois, il est important d'incorporer des éléments de croissance personnelle se traduisant par:

1. Des responsabilités accrues

2. La connaissance des résultats atteints.

3. Les possibilités pour l'individu de développer de nouvelles habiletés (Bélanger, 1983: 26).

L'enrichissement d'une tâche consiste en la délégation partielle des responsabilités de conception, de planification, d'organisation et de contrôle du travail à l'intervenant en exigeant de lui qu'il établisse des priorités dans son travail, qu'il le répartisse dans le temps et qu'il détermine et applique des points de contrôle. Dans l'enrichissement de la tâche, nous retrouvons les mobiles valorisants.

Dans un deuxième temps, la restructuration du travail inclut toutes les expériences d'amélioration de l'environnement immédiat du travail:

1. Environnement physique (ambiance thermique, bruit, éclairage,

vibrations, risques pour la santé, risques en fonction de la sécurité).

2. Charge physique (posture et dépenses énergétiques).

3. Charge mentale (contrainte de temps, complexité et vitesse, attention, minutie).

4. Aspects psychologiques (initiative, statut social, communication, coopération, identification du produit).

5. Temps de travail (horaire de travail, semaine comprimée, congés, retraite).

6. Modes de rémunération (Bélanger 1983: 262).

Dans un troisième temps, la structuration des emplois consiste à tenir compte des différences individuelles au moment de la conception et de l'application d'un projet d'amélioration de la qualité de vie au travail. Et malgré les capacités et buts différents des intervenants, des recherches récentes (Bélanger, 1983) démontrent que les individus qui désirent s'actualiser réagissent positivement à des tâches enrichies. Aussi, leurs capacités et buts différents peuvent répondre aux besoins différents de l'institution et ainsi l'enrichir.

Alors, l'actualisation de l'intervenant et celle de l'institution font partie d'un programme d'amélioration de la qualité de vie au tra-

vail. Un programme de ce genre peut permettre une détermination des objectifs institutionnels par les intervenants. Ainsi, ce programme réconcilierait les objectifs personnels des intervenants au travail avec ceux de l'institution. Cette réconciliation répondrait à une des définitions de la qualité de vie au travail qui est l'état d'équilibre entre les buts de l'institution et les besoins des personnes.

Il ressort du tour d'horizon sur les trois éléments importants du processus opérationnel, soit la motivation, les relations interpersonnelles et la qualité de vie au travail que la possibilité d'écouter les autres, de s'exprimer soi-même et d'obtenir une partie du pouvoir de décision sur les objectifs à déterminer influence grandement les actions dans une école comme dans toute organisation. Suite à cette réflexion, il serait primordial d'aller plus avant vers une éventuelle opérationnalisation et, en conséquence de connaître un moyen qui permettra d'écouter les autres, de s'exprimer, de s'actualiser et d'avoir une part du pouvoir de décision. Ce moyen devra permettre également de réconcilier les objectifs des intervenants entre eux, c'est-à-dire d'unifier les diverses composantes humaines de toute organisation y compris les objectifs institutionnels communs. Afin que les principaux éléments de la motivation, des relations interpersonnelles et de la qualité de vie au travail puissent se réaliser dans une technique concrète, nous verrons dans le prochain chapitre le cercle de qualité qui semble être le moyen recherché.

CHAPITRE IV

Les cercles de qualité et leur implantation dans une école

Les cercles de qualité font partie d'un programme d'amélioration de la qualité de vie au travail, ils en constituent le volet opérationnel, le moyen de réalisation.. C'est pourquoi on les considère comme une forme moderne de gestion ou comme un moyen privilégié de communication et de participation des travailleurs et donc de motivation. Aussi, les cercles de qualité suscitent-ils sans contredit un intérêt croissant, tant à l'étranger qu'au Québec.

Parce qu'ils visent à résoudre des problèmes de qualité de vie ou de service, de réduction des coûts de fonctionnement d'un département, les cercles de qualité peuvent influencer les forces majeures qui orientent les actions dans une école comme dans toute autre organisation.

Cette convergence possible d'intérêts économiques, sociaux et humains constitue une des raisons qui militent en faveur d'un examen attentif de ce que sont les cercles de qualité et de leur possible implantation dans une institution scolaire. Le texte qui suit constitue une amorce de réflexion dans ce sens.

4.1 Les cercles de qualité

En 1950, les produits fabriqués au Japon étaient d'une médiocrité notoire. Ils semblaient voués à une autodestruction rapide. Désireux d'améliorer la qualité de leur production, les industriels japonais firent appel à deux experts américains du contrôle de la qualité. Il s'agissait de J. Juran et W.E. Dewing (Ishikawa: 1980). La population, les travailleurs et les cadres japonais furent sensibilisés grâce à l'information et à une formation intensive aux méthodes d'amélioration de la qualité des produits.

Aussi considère-t-on à juste titre Kaora Ishikawa comme le père des cercles de qualité. Sa contribution aussi simple que géniale, c'est que plutôt que de centraliser le contrôle de la qualité à un service spécialisé, il intègre le contrôle de la qualité au processus de fabrication. Elle devient donc l'affaire de tous les services et non le souci d'un seul.

Et puis, en 1962, lors de la constitution initiale des cercles de qualité, trois objectifs furent établis comme ligne directrice:

a) Améliorer les aptitudes à commander et à diriger des agents de maîtrise dans les ateliers et encourager à l'amélioration par le développement des capacités individuelles.
b) Elever le moral des ouvriers afin qu'ils produisent plus et créer simultanément un environnement dans lequel chacun est

davantage conscient de la qualité, des problèmes et de la nécessité d'amélioration.

c) Assurer au niveau de l'atelier, la prise en charge du contrôle de qualité tel qu'il est conçu à l'échelle de l'entreprise. (Ishikawa 1980: 86).

À cette même époque, trois idées de base sous-tendent les activités des cercles de qualité:

a) Contribuer à l'amélioration et au développement de l'entreprise.

b) Respecter l'homme et créer un atelier où l'on se sent à l'aise et qui donne un sens à son travail.

c) Permettre la pleine expression des capacités humaines et ouvrir ainsi des possibilités insoupçonnées (Ishikawa, 1980: 89).

Étant donné que les cercles de qualité ont progressivement pris forme au Japon, parallèlement au développement économique de la nation, il apparaît bon de prendre comme point de départ la définition proposée par Ishikawa:

> "Un cercle de qualité est un petit groupe constitué avec des opérateurs pour exécuter volontairement des activités de gestion de la qualité sur les lieux mêmes où travaillent les membres du groupe. Ce petit groupe, dans lequel chaque membre participe pleinement, assure en permanence sa part dans l'action globale de gestion de la qualité de l'entreprise, le développement personnel et mutuel de ses membres, la maîtrise et le perfectionnement de leurs activités dans leur unité de travail, en faisant appel aux techniques du contrôle statistique de la qualité (Ishikawa, 1980: 89)

En résumé, les cercles de qualité sont:

a) Un petit groupe de personnes (cinq à 10).
b) Qui proviennent d'un même environnement de travail.
c) Et se rencontrent sur une base volontaire et régulière.
d) Pour identifier, analyser et résoudre un problème.
e) De même que pour mettre en oeuvre une solution.

En somme, les cercles de qualité sont une approche de groupe pour la résolution d'un problème. C'est pourquoi les participants doivent recevoir une formation technique, administrative et psychologique appropriée.

À partir de cela, des possibilités insoupçonnées sont offertes par les cercles de qualité. En effet, le désir de développer sa personnalité devient beaucoup plus fort lorsque les gens participent aux activités d'un cercle. Les personnes poussées par le désir d'étudier davantage acquièrent des capacités dépassant de loin leurs espérances antérieures.

Par ailleurs, certains dirigeants semblent croire que leurs ouvriers doivent produire davantage sans perdre leur temps à penser. Ceux-ci sont dans l'erreur, car un des principaux facteurs de motivation est l'enrichissement du travail. Et plusieurs peuvent montrer des capacités par un développement de soi-même et par un développement mutuel appuyés par une formation et des conseils.

Aussi, pour conclure cette partie de chapitre, il est important de savoir que le développement du nombre et des activités des cercles de qualité s'est réalisé dans un contexte de sensibilisation et de responsabilisation générale à la qualité et auprès d'un personnel d'exécution dont le niveau de formation initiale et continue est élevé. En effet, quatre-vingt-dix-sept pour cent (97%) des Japonais ont un niveau de fin d'études secondaires. Cette dernière caractéristique autorise à croire que les cercles de qualité sont aussi une réponse de l'organisation à de nouvelles aspirations des salariés.

4.2 Les cercles de qualité aujourd'hui

Vingt ans plus tard, les dirigeants de l'industrie américaine de l'automobile rient "jaune": la compagnie Chrysler évite la faillite de peu et General Motors licencie massivement ses employés (Sérieyx, 1984: 9). Tout un côté de l'économie américaine cède aux pressions japonaises. L'explication en est que l'exercice du contrôle de la qualité, conjuguée à la nécessité créatrice qui en découle, a porté ses fruits au Japon et la réussite s'est fait sentir dans le monde entier.

Pourquoi alors ne pas implanter un tel système dans toutes les entreprises québécoises? Il faut tout d'abord comprendre que la situation japonaise est bien différente de la nôtre. Les Nippons ont un système économique particulier qui est très pauvre en ressources naturelles. Ils doivent importer les matières premières et les revendre, sous

forme de produits finis, à l'extérieur du pays. Ils s'enrichissent ainsi alors que le Québec, d'autre part, déborde de richesses naturelles et de matières premières. Nous avons longtemps troqué cette manne en échange de produits manufacturés et pendant cette période, les Japonais ont appris à faire du commerce international.

Par ailleurs, aujourd'hui on compte plus de 100,000 cercles de qualité au Japon qui sont composés d'environ 800,000 membres. Ces chiffres ne représentent, d'après les responsables du Centre Japonais de Productivité, que dix pour-cent (10%) du nombre réel des cercles de qualité au Japon.

Mais les cercles de qualité n'expliquent pas à eux seuls l'augmentation de cent pour-cent (100%) de la productivité japonaise au cours des dix dernières années et que le travailleur japonais produise 59 véhicules de plus par année que le travailleur américain. Au-delà des traits culturels, il est raisonnable de penser que les cercles de qualité sont responsables de l'amélioration continue de la production industrielle. Ainsi, en 1981, Toyota obtient, grâce aux cercles de qualité, une moyenne annuelle de 17 suggestions par employé (dont 15 seront mises en application par la direction) en comparaison d'une moyenne de .83 chez General Motors (dont .16 retenues) (Dubois, 1983: 37).

De plus, dans le numéro d'avril 1982 du "Consumer Report" consacré aux automobiles, seule une voiture américaine se classe parmi les 24 meilleurs véhicules compacts et intermédiaires retenus. La grande majorité des voitures recommandées est de fabrication japonaise.

Alors, formés au début pour améliorer la qualité et la productivité, les cercles de qualité ont progressivement multiplié et diversifié leurs activités. Chez Lesieur, pionnier européen dans ce domaine, les cercles de qualité s'occupent de trois grandes catégories de problèmes:

a) la qualité de vie au travail;
b) l'économie;
c) la technique.

4.3 L'implantation et la mécanique des cercles de qualités

Dès les débuts de leur implantation, les cercles de qualité ont eu différents appellations:

Groupe de progrès
Groupe de qualité
Groupes de participation
Cercle de pilotage
Cercles de productivité
Cercles de contrôle de la qualité

Malgré ces différentes appellations leur but demeure toujours le même soit: améliorer la qualité de vie en milieu de travail. Aussi leur implantation doit se réaliser dans un climat organisationnel adéquat. Ils doivent être un moyen de développement de la santé organisationnelle et non une thérapie des malaises d'une entreprise. Pour réus-

sir, il faut que toutes les conditions essentielles à leur succès soient réunies:

a) Soutien actif de la direction.
b) Mise en oeuvre d'un programme complet.
c) Communications efficaces.
d) Formation des participants.
e) Participation des cadres intermédiaires et gestion participative (Brunet, 1984)

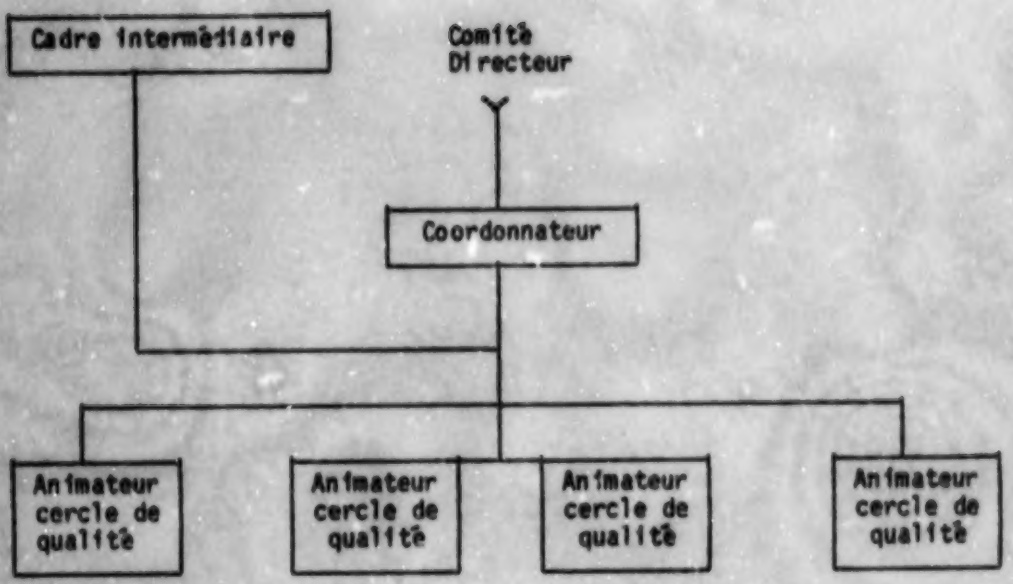
Une fois que ces conditions essentielles sont réunies, leur succès repose sur une méthode rigoureuse d'analyse et de résolution de problèmes. Alors il est important que les membres des cercles de qualité soient initiés aux techniques pédagogiques comme:

a) Le déballage d'idées.
b) Les tableaux mobiles.
c) La manipulation des matériels pédagogiques.
d) L'écoute constructive et la réponse.
e) L'analyse de causes à effets. (Laurin, 1984)

Une fois initiés aux différentes techniques, le succès des cercles de qualité dépend de tous les paliers de la hiérarchie de l'institution ainsi que du rôle des membres, du rôle de l'animateur, du rôle du facilitateur ou du coordonnateur et de celui du comité directeur (voir figures 1 à 4 pour diverses explications). Alors, voici la hiérarchie

Figure 1

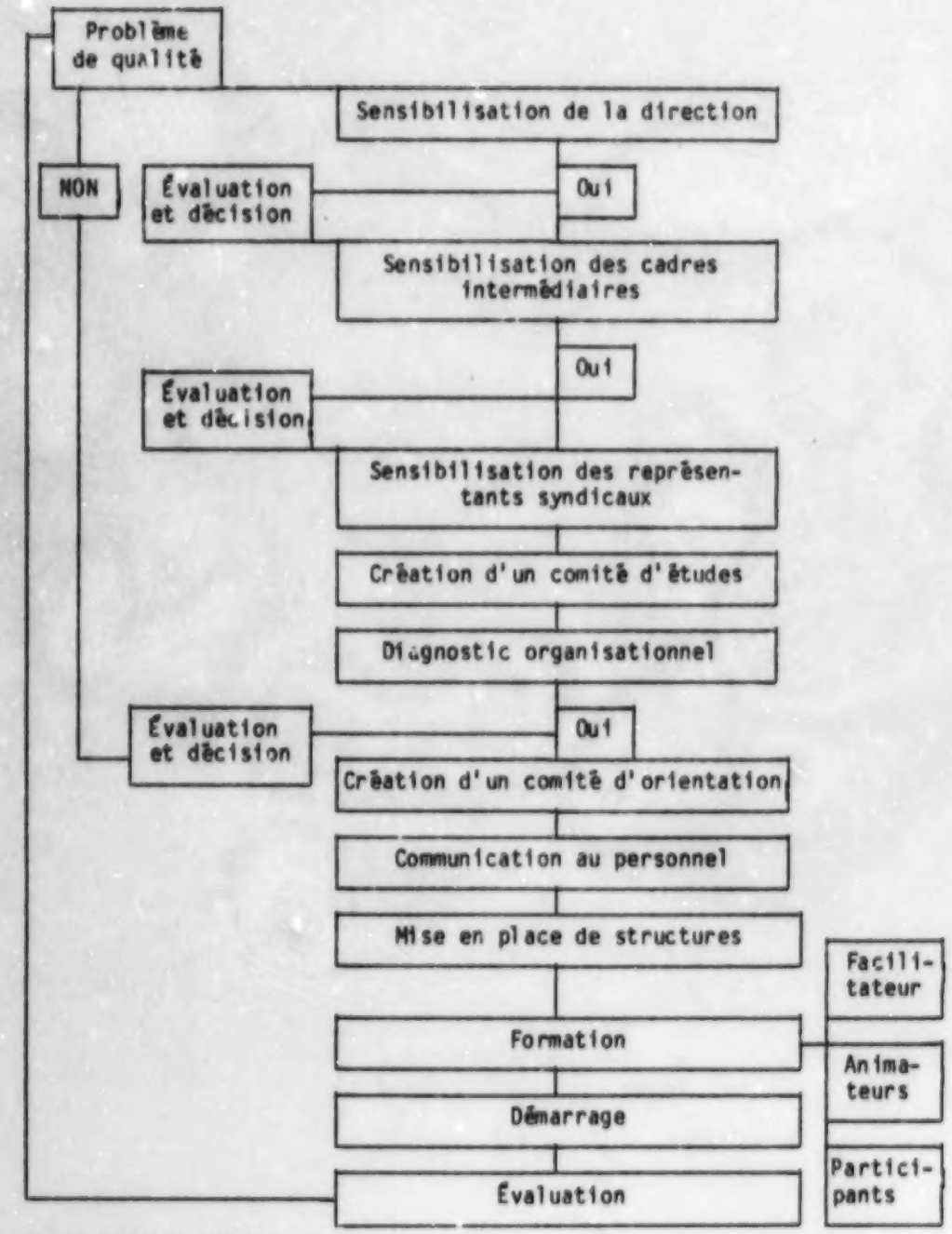
Organisation des cercles de qualité



D'après Pierre Dubois

Figure 2

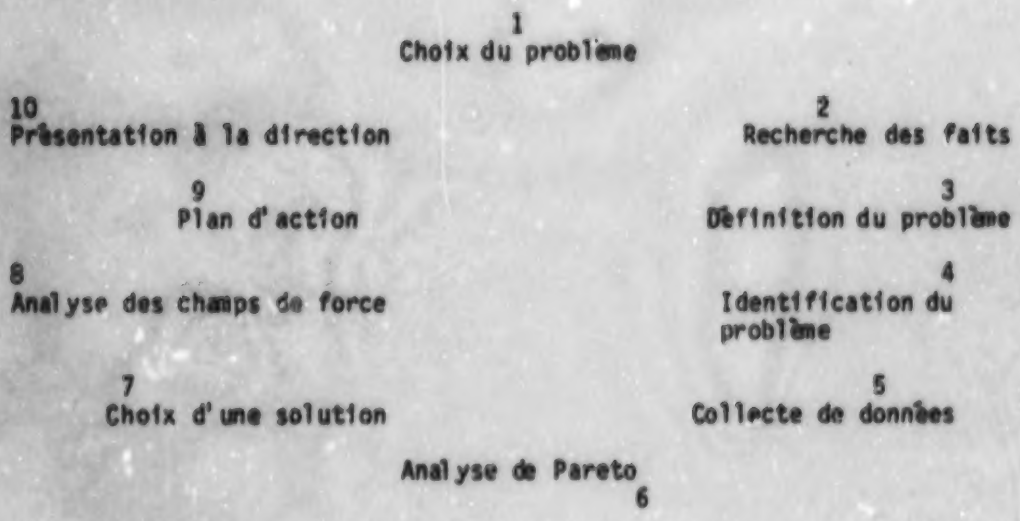
Stratégie d'implantation des
Cercles de qualité



Adaptation de Dubois, P.

Figure 3

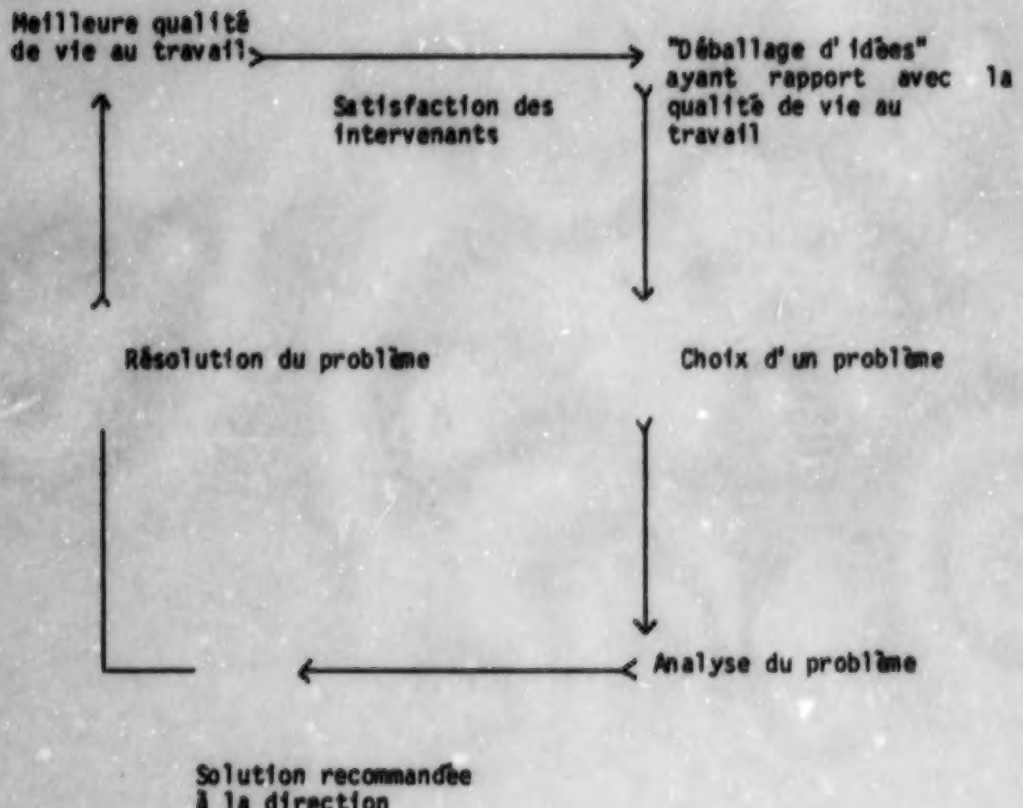
Usine de Bécancour (C.I.L.)
Cercles de productivité
Technique de solution de problèmes



ÉTAPES DE SOLUTION DU PROBLÈME

Figure 4

Fonctionnement d'un cercle de qualité
dans l'enseignement



des cercles de qualité ainsi que les rôles qu'ont à jouer les membres des différents paliers de cette hiérarchie:

La hiérarchie des cercles de qualité

1- Le comité directeur
2- Le facilitateur
3- Les animateurs
4- Les membres.

Rôle des membres

- Participer aux réunions
- Identifier un problème commun
- Apporter des solutions
- Apprendre les techniques de communication
- Appliquer ces techniques
- Faire une recommandation
- S'assurer du suivi.

Rôle de l'animateur

- Appuie les efforts du groupe
- Utilise les techniques des cercles
- Guide sans dominer
- Est responsable du fonctionnement de son groupe
- Est en relation avec les autorités.

Rôle du facilitateur

- Informe le comité directeur
- Établit le programme d'implantation
- Voit à la formation des membres
- Adapte les cercles aux besoins du milieu
- S'occupe de l'information
- Observe les activités des cercles
- Fait des recommandations à la direction.

Rôle du comité directeur

- Établit les cercles de qualité
- Élimine les obstacles
- Donne son approbation aux projets
- S'assure du bon fonctionnement des cercles.

La simplicité des cercles de qualité est parfois trompeuse et illusoire. Il semble nécessaire de prendre son temps pour leur implantation. Dans un premier temps, il est donc important de sensibiliser la direction car c'est cette dernière qui décide ou non d'entreprendre le projet. Dans un deuxième temps, il est bon de sensibiliser les représentants syndicaux afin qu'ils comprennent qu'il est parfois plus payant de se concerter plutôt que de se confronter en cour. Dans un troisième temps, la formation d'un comité d'évaluation formé de cadres intermédiaires et supérieurs et de subalternes fait un inventaire des attitudes

du personnel, évalue la philosophie de gestion, le climat et la satisfaction au travail du personnel pour mesurer les chances de succès des cercles de qualité dans l'organisation.

La communication au personnel est une autre étape importante. La direction annonce et justifie verbalement ou par écrit son intention d'introduire des cercles de qualité dans l'organisation. De là, la mise en place de structures comprenant la constitution du comité directeur, la demande de volontaires, la formation des animateurs et des participants, la constitution des cercles de qualité, le démarrage et l'évaluation. Les cercles de qualité peuvent être alors à l'origine d'une décentralisation des décisions ou d'expériences d'enrichissement des tâches. Ils peuvent permettre une mobilisation efficace du personnel et produire à court terme des résultats économiques surprenants, mais c'est surtout quand ils servent à maîtriser des processus de travail à long terme qu'ils sont le plus efficaces. (Ishikawa, 1986: 12)

4.4 Les cercles de qualité que l'on peut percevoir dans une école

Compte tenu des immenses possibilités que représentent les cercles de qualité, il semble intéressant d'examiner leur éventuelle implantation dans l'enseignement. Aussi, l'École Nationale d'Administration Publique (ENAP) a contribué au perfectionnement de quelque centaines de cadres venus des ministères, des commissions scolaires depuis février 1982 (Mathieu, 1983:8). Évidemment, la mise en application des cercles

de qualité dans les institutions scolaires, comme toute nouvelle pratique du management, pose le problème du changement.

Pourtant, il ne semble pas que l'investissement soit important car, malgré le peu d'intervention, il est possible de percevoir l'éclosion de cercles de qualité dans certaines institutions. Toutefois, il apparaît que ce soit comme une approche improvisée et partielle de la part de certains intervenants qui ont le goût de se retrouver pour discuter ou pour faire du sport après les heures de cours. Cela apparaît comme un style d'approche "cafétéria" qui consiste à ne retenir que les éléments qui arrangent bien les gens et à négliger les aspects souvent essentiels qui les gênent. Même si ces improvisations ne sont pas aussi officielles que les modèles suggérés par Ishikawa, Dubois, Nilles et les autres, l'intérêt suscité pour ces réunions de groupe n'est pas à négliger. En effet, cet intérêt peut être un point de départ pour une implantation plus rigoureuse des cercles de qualité avec les intervenants qui déjà sont assez motivés par certains aspects de leur travail pour se réunir en dehors des heures de travail. Il est déjà possible d'observer l'apparition de certains de ces groupes ainsi que d'autres groupes dans les institutions scolaires.

1. Groupes classes
2. Comité syndical
3. Comité de gestion de l'école
4. Comité social
5. Comité des parents

6. Atelier de musique (orchestre, chorale, etc.)
7. Atelier d'art
8. Équipe de brigadiers
9. Équipes sportives et de plein air
10. Équipe de surveillance ou d'encadrement
11. Comité des discussions de cas
12. Groupe d'animation
13. Comité de la pastorale
14. Comité de préparation des journées pédagogiques
15. Comité de la santé et de l'hygiène
16. Comité du projet éducatif
17. Et d'autres.

Les intervenants qui participent déjà à ces comités sont les mieux placés pour poursuivre leurs buts. En effet, s'ils ont choisi volontairement de s'impliquer dans une activité à leur goût et selon leur capacité, cela leur apporte sûrement une satisfaction. Toutefois, s'ils étaient encouragés par des personnes pouvant les aider à obtenir plus dans leurs démarches et à apprécier leur travail davantage, cela serait pour eux plus stimulant et pour l'institution plus enrichissant. Car, une institution qui atteint ses objectifs est sans contredit une institution dont le personnel est généralement satisfait. En effet, si une institution est reconnue pour sa qualité sportive et que ses intervenants ont la capacité et le goût de s'impliquer dans la formation d'une élite sportive, qu'ils sont encouragés par la direction dans ce processus opérationnel de leur travail et par les succès de leurs

élèves, il est alors possible de dire que les objectifs poursuivis sont atteints.

Par ailleurs, plusieurs institutions scolaires, ou autres, sont bien loin de l'atteinte de leurs objectifs. Car, ces institutions n'arrivent pas à faire passer leurs objectifs aux intervenants et ces derniers sont dans l'impossibilité d'atteindre leurs buts personnels: il y a faiblesse dans les relations ou dans la motivation (troisième chapitre).

Les cercles de qualité peuvent alors être un moyen privilégié pour faciliter une détermination d'objectifs institutionnels précis et de plus, réduire l'écart existant entre les objectifs institutionnels et les buts personnels différents des intervenants. En effet, l'institution peut communiquer ou déterminer ses objectifs par les cercles de qualité afin qu'ils deviennent aussi les buts des intervenants et ces derniers, par le perfectionnement et leurs talents, peuvent rejoindre ces objectifs.

Préalablement, il y aurait à diagnostiquer les aspects producteurs d'insatisfaction par des questionnaires (voir à titre d'exemple, tableau 6) ou entrevues et par le degré global d'insatisfaction éprouvée, déclencher une motivation à changer en incluant la nouvelle solution: les cercles de qualité. Alors, le problème d'insatisfaction diagnostiqué et la méthode de gestion solutionnée par une nouvelle pratique et politique de gestion participative des objectifs concernant les

Tableau 6

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU CLIMAT DE L'ORGANISATION

Introduction

Pour chacun des sept éléments du climat organisationnel, mettez un (R) sur le nombre correspondant à votre évaluation du climat réel, et un (I) sur le nombre correspondant à votre évaluation du climat idéal.

1. *Conformité :* Le sentiment qu'il y a plusieurs contraintes imposées de l'extérieur, qu'il y a beaucoup de règles, de procédures auxquelles on doit se conformer (par opposition à la liberté d'organiser soi-même son travail) ; degré de formalisme dans l'organisation, etc.

La conformité n'est pas une caractéristique du groupe.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	La conformité caractérise très bien le groupe.

2. *Responsabilité :* Il y a délégation de responsabilité, décentralisation dans le groupe. Chacun peut prendre des décisions sans en référer constamment à un supérieur.

Aucune délégation de responsabilité.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Très forte délégation de responsabilité.

3. *Normes :* L'importance accordée au rendement et à une production de qualité. Caractéristique d'une organisation qui se fixe des objectifs qui constituent un défi et qui les communique aux membres.

Normes inexistantes ou faibles.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Normes suffisamment élevées pour constituer un défi.

4. *Récompenses :* Le sentiment chez les membres d'être récompensés pour leur effort plutôt que d'être punis ou critiqués pour leurs erreurs.

Les membres sont punis, critiqués ou laissés pour compte.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Les membres reçoivent une récompense, l'effort est perçu, reconnu.

5. *Organisation claire :* Le sentiment que les «choses» sont bien organisées, les buts clairement définis plutôt qu'ambigus.

Le groupe est désorganisé ; fonctionnement cahotique.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Le groupe est très bien organisé ; les buts bien définis.

6. *Chaleur humaine et solidarité :* La sensation que l'amitié est une valeur vécue par l'organisation ; qu'il existe un climat de confiance et de solidarité. Le sentiment qu'il y a de bonnes relations au travail.

Aucune chaleur humaine, ou entraide amicale.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ambiance chaude, amicale.

7. *Leadership :* Les membres du groupe acceptent tout leader compétent. Les membres acceptent de prendre le leadership au besoin et sont récompensés quand ils réussissent. C'est un leadership de compétence. L'organisation n'est pas sous la coupe d'un ou deux individus.

Le leadership n'est pas récompensé. Résistance au leadership des membres. Refus de la tâche de leader.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Les membres acceptent et récompensent le leadership de compétence.

(Laurin, 1984)

intervenants, il semble que les résultats ne se fassent pas attendre pour l'amélioration de la motivation, des relations interpersonnelles et de la qualité de vie au travail dans l'enseignement. En effet, les cercles de qualité permettent d'écouter les autres, de s'exprimer et de participer à la prise de décision. Tout cela peut donc avoir une influence capitale sur le processus opérationnel (entre autre, la motivation) ainsi que sur les résultats des actions dans une école.

Ainsi, aux États-Unis, quatre expériences significatives en rapport avec les cercles de qualité ont été réalisées dans l'enseignement secondaire en 1983-1984. Deux expériences sur trois ont été significatives pour l'amélioration des relations entre les élèves, les intervenants et la direction. La troisième expérience a été significative pour les intervenants et la direction seulement, car les élèves ne considéraient pas avoir de meilleurs rapports avec la direction à la suite de l'implantation des cercles de qualité. La quatrième expérience concernait l'implantation des cercles de qualité d'après une approche de Maslow afin d'amener les intervenants à s'actualiser en administration scolaire. Cette expérience a été un succès sans précédent dans les écoles secondaires publiques (Hirshfield, 1983). Aussi, en se basant sur "Eric", ces quatre expériences, sont les seules actuellement disponibles, sur l'application des cercles de qualité dans l'enseignement.

Il est, alors, à souhaiter que la démystification des cercles de qualité permette leur implantation d'ici peu dans les institutions d'enseignement au Québec. Car, même si les cercles de qualité en sont à

leur premier pas dans les entreprises québécoises, dans tous les cas observés, les coûts n'ont jamais dépassé le rendement économique des cercles (Mathieu, 1983). En fait, les cercles de qualité n'exigent pas vraiment des coûts énormes et une augmentation des structures des classes. Ils utilisent plutôt les intervenants et les moyens en place. Cela permet à ces intervenants de s'améliorer et d'augmenter leur qualité de vie en découvrant eux-mêmes des solutions à leur mesure en fonction d'objectifs institutionnels déterminés ou à déterminer. Par ailleurs cela prend quand même un minimum de moyens pour réaliser l'implantation des cercles de qualité.

4.5 Les cercles de qualité: Un complément et une protection des satisfactions par ambiance

Comme nous l'avons vu a priori, les mobiles valorisants sont plus importants pour la satisfaction de l'individu que les satisfactions par ambiance. D'autre part, les satisfactions par ambiance sont importantes pour notre sérénité et notre survie. C'est pourquoi ils sont un complément important des cercles de qualité. En effet, ne serait-ce que pour réunir les membres d'un cercle, il faut pouvoir utiliser un local. Aussi, la protection et l'amélioration des satisfactions par ambiance entrent dans la philosophie des cercles de qualité. C'est pourquoi il faudrait qu'au moins un des cercles de qualité d'une institution voie à la protection et à l'amélioration de ces facteurs.

Aussi, les locaux d'enseignement sont souvent exigus, sans fenêtres et surchargés d'élèves. Le matériel pédagogique est parfois quasi inexistant. De plus, les intervenants ont connu dans le passé des coupures salariales; cela crée l'insatisfaction. Alors, s'ils obtiennent des locaux plus grands pour dispenser leurs cours, du matériel pédagogique convenable, il y a plus de possibilité pour eux de faire un bon travail. Et s'ils obtiennent une augmentation salariale, au lieu d'une coupure, ils seront moins insatisfaits.

Les intervenants restent des travailleurs payés au-dessous de la moyenne. Il est important que leur standard de vie demeure protégé ainsi que leurs conditions de travail. Il faudrait aussi que le "bumping" diminue. Ce sont des éléments de sécurité préalables à la qualité de leur travail. Si le pain vient à manquer, l'individu ne travaille que pour s'en procurer. Or, il est important de combler d'abord les besoins primaires. Mais le désir ne naît que d'un besoin insatisfait et il ne se développe que si l'on en prend conscience à travers des satisfactions intermédiaires.

4.6 Les cercles de qualité peuvent être un mobile valorisant dans l'enseignement

Les satisfactions intermédiaires peuvent être un enrichissement des tâches ou une participation à la prise de décision découlant d'un cercle de qualité. Ainsi, les cercles de qualité peuvent aider l'intervenant à

diminuer sa frustration en lui permettant de s'exprimer et en lui donnant la possibilité de faire valoir ses talents. Au contact des autres intervenants, il en viendra à donner le "meilleur" de lui-même, ce qui sera un succès pour lui et pour l'institution. Or, le "meilleur" pour l'un n'est pas nécessairement le "meilleur" pour l'autre.

Il est évident qu'un professeur de français ne peut enseigner l'éducation physique sans aucune préparation, aussi bien que l'éducateur physique d'expérience, ce qui est peut-être inversement proportionnel. Et même entre éducateurs physiques, un sera plus fort aux poids et haltères et l'autre en natation. Les intervenants auront alors des buts et capacités différents. Aussi, si un éducateur physique bon en natation a la possibilité d'aller se recycler, c'est-à-dire s'enrichir et ensuite enrichir son travail à la piscine, il sera satisfait de lui aussi bien que l'autre qui est un ancien champion olympique et qui entraîne l'équipe nationale. Donc, la possibilité pour un individu de rejoindre ses objectifs personnels est un mobile valorisant dans l'enseignement. Aussi, un des aspects positifs des cercles de qualité peut être d'aider les intervenants à se fixer des objectifs à leur mesure pour qu'ils atteignent la satisfaction qui les stimulera dans leur travail. Un autre de ces aspects positifs peut-être pour les intervenants la possibilité de participer à la détermination d'objectifs institutionnels ce qui pourra éventuellement enrichir l'institution pour sa meilleure qualité de vie.

Par ailleurs, tous les problèmes ne peuvent être résolus rapidement par les cercles de qualité, mais si en y investissant un peu de temps

nous pouvions éviter la fuite des "cerveaux" de l'enseignement et augmenter le contentement de chacun des intervenants, leur rendement serait sans aucun doute meilleur. Voici l'exemple d'une action posée dans une école par un comité dont le fonctionnement s'apparentait à celui du cercle de qualité.

Dans une école, la surveillance sur la cour d'école empêchait les intervenants de profiter de ce temps pour régler divers problèmes personnels avec les élèves ou pour s'avancer dans la préparation de cours ou la correction, etc. Or, après avoir étudié la question, le groupe a proposé une rotation de surveillance et l'implantation d'une équipe de brigadiers pour remplacer les intervenants alors en moins grand nombre sur la cour. L'équipe de brigadiers est formée d'élèves qui reçoivent quelques dollars par semaine, pigés à même les fonds de la vie étudiante. Ils ont une réunion une fois par semaine avec quelques-uns des membres du cercle de qualité et à ce moment, ils reçoivent leur rémunération et discutent des problèmes inhérents à leur tâche. À la fin de l'année, ils choisissent une activité spéciale offerte par l'école pour les récompenser de leur bon fonctionnement durant l'année. Il y a donc amélioration de la qualité de vie au travail grâce à un comité qui agit comme un véritable cercle de qualité. En effet, les intervenants sont satisfaits par une meilleure organisation de leur travail et les élèves sont satisfaits également par une plus grande part de responsabilité.

4.7 L'amélioration de la qualité de vie en milieu scolaire par les cercles de qualité

La qualité de l'enseignement est difficile à atteindre et à mesurer d'autant plus qu'elle dépend des groupes que nous avons d'une année à l'autre. En effet, une année nous pouvons avoir un groupe d'élèves sérieux et studieux alors que l'année suivante, nos élèves sont hyperactifs, paresseux intellectuellement et nous nous classons une des dernières classes ou au mieux dans la moyenne. Toutefois, il est possible d'améliorer la qualité de l'enseignement par des journées pédagogiques bien préparées et par une gestion participative des objectifs en appliquant notamment la technique des cercles de qualité. Si on transpose dans le domaine de l'enseignement les résultats obtenus en industrie grâce à l'application de cette technique, on peut escompter les conséquences suivantes en ce sens que les cercles de qualité pourraient contribuer à:

a) Augmenter la motivation des intervenants.

b) Inspirer un esprit d'équipe plus dynamique.

c) Développer la capacité de solutionner des problèmes.

d) Inculquer une attitude axée sur la prévention des problèmes.

e) Favoriser l'harmonie dans les relations (direction-intervenants).

f) Contribuer à améliorer et à développer la qualité de l'enseignement.

g) Utiliser au maximum le potentiel humain.

h) Diminuer l'insatisfaction.

i) Améliorer la qualité de vie au travail.

j) Encourager le perfectionnement des intervenants.

k) Développer la communication.

l) Former des chefs vraiment qualifiés.

m) Solidariser les intervenants lors de situations conflictuelles.

n) Développer les talents des intervenants.

o) Aider chacun à se fixer des objectifs à la mesure de ses capacités.

p) Améliorer l'encadrement des élèves.

q) Améliorer la structure en général.

r) Favoriser l'épanouissement social des intervenants.

s) Apporter assistance aux supérieurs hiérarchiques et aux dirigeants.

t) Considérer l'intervenant.

u) Collaborer avec les parents, satisfaisant les attentes de ces derniers en fonction de l'éducation de leurs enfants.

v) Reconnaître les mérites des collègues.

w) Partager des expériences acquises.

x) Harmoniser les relations humaines

y) Améliorer la santé physique et psychologique.

z) Diminuer le taux d'absentéisme.

Cette amorce de réflexion sur l'implantation des cercles de qualité dans une école a permis de constater que les cercles de qualité devraient tout d'abord être implantés dans un milieu relativement sain.

Par ailleurs, il existe toujours quelques èlèments sains même si le climat d'un milieu est malsain. Il est alors possible de recruter ces èlèments sains afin de dèmarrer un cercle de qualitè dans l'institution. Aussi d'après Sèrieyx et Archier (1985) il est toujours prèfèrable d'innover un changement avec un petit groupe d'individus plutôt que d'imposer ce changement à tout le personnel d'une institution. Cette rèflexion a permis également de constater que les cercles de qualitè pourraient amèliorer la motivation, les relations interpersonnelles et la qualitè de vie au travail dans l'institution scolaire lesquelles engendreraient nècessairement une plus grande qualitè du climat èducatif dans cette institution pour le plus grand profit des èlèves.

Par ailleurs, Ishikawa (1985) souligne que l'èche c des cercles de qualitè dans certaines compagnies amèricaines dèpend de l'empressement des Amèricains à vouloir obtenir des profits immèdiats. Il affirme que les cercles de qualitè deviennent plus efficaces lorsqu'ils sont appliquès dans unprocessus à long terme. Mais un bon climat de travail ne se crèe-t-il pas dans un processus à long terme?

Nous verrons au dernier chapitre quels sont les prèalables à l'implantation des cercles de qualitè à l'école Beau Sèjour. Nous verrons aussi comment l'implantation de ces derniers assurerait la crèation et le maintien d'un climat èducatif de qualitè à l'école Beau Sèjour.

CHAPITRE V

Solutions des problèmes à l'école Beau Séjour

Après avoir vu les forces majeures qui influencent les actions dans une école et en avoir retenu quelques-unes qui sont la motivation, les relations interpersonnelles et la qualité de vie au travail, nous avons tenté de découvrir un moyen qui permet de faciliter l'intégration de ces forces. Ce moyen était le cercle de qualité.

Or maintenant, il devient urgent d'essayer d'appliquer ces théories à un cas particulier, c'est-à-dire à l'école Beau Séjour. Comme nous l'avons vu précédemment l'implantation des cercles de qualité doit se réaliser au départ dans un milieu relativement sain, ce qui n'est pas le cas de l'école Beau Séjour présentement.

De plus, la réconciliation des deux philosophies de l'éducation différentes, d'une part celle qui s'inspire de la psychanalyse (Neill, 1974), d'autre part celle du conditionnement opérant (Skinner 1970; 1979) serait-elle possible en appliquant la technique du cercle de qualité? Nous ne le croyons pas car les différences étant trop grandes entre ces deux philosophies, il y a alors pratiquement impossibilité de créer un terrain d'entente et ainsi déterminer une philosophie commune. Et il y a eu trop longtemps mésentente entre les intervenants des deux

clans de l'école Beau Séjour pour permettre une véritable réconciliation entre eux. Les cercles de qualité ne peuvent donc pas être une solution au conflit existant à cette école parce qu'on y a laissé trop longtemps la situation se détériorer. Le milieu de l'école Beau Séjour n'a donc plus la qualité nécessaire à l'implantation immédiate des cercles de qualité. Il devient donc nécessaire que l'établissement d'un objectif commun à tous les intervenants de cette école précède l'implantation des cercles de qualité.

Force est de constater qu'indirectement, les élèves subissent les effets du mauvais climat qui existe entre les intervenants qui n'ont pas d'objectif commun. Et pour couronner le tout, 60 élèves ont des comportements inadaptés situationnels par rapport à 80 autres élèves ayant des comportements structurellement inadaptés intrinsèques. Les comportements inadaptés situationnels de ces 60 élèves empirent au contact des 80 autres élèves aux comportements inadaptés intrinsèques. Et les comportements de ces 80 derniers élèves ne s'améliorent pas beaucoup.

Y aurait-il donc une solution possible pour résoudre dans un premier temps le problème essentiel des 60 élèves aux comportements inadaptés situationnels mêlés aux 80 autres élèves aux comportements inadaptés intrinsèques qui ne s'améliorent pas? Aussi dans un deuxième temps, cette solution devrait résoudre un des conflits majeurs à l'école Beau Séjour soit: Déterminer un objectif institutionnel satisfaisant les deux clans d'intervenants. Cette solution semble résider dans le système en cascade car le système en cascade semble être le mieux approprié pour satisfaire les principes théoriques que l'on a démontrés.

5.1 Le système en cascade

Le système en cascade est un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement adapté par B.R. Gearheart (Gearheart, 1974: 253). D'après ce modèle, il y a possibilité d'intégrer les élèves se situant entre les niveaux un et cinq inclusivement dans leur école d'origine en offrant des mesures d'appoint à ces élèves, à leur titulaire ou à ces deux derniers à la fois. Ce modèle propose également pour les niveaux quatre et cinq des possibilités de classe d'appoint dans les commissions scolaires d'origine.

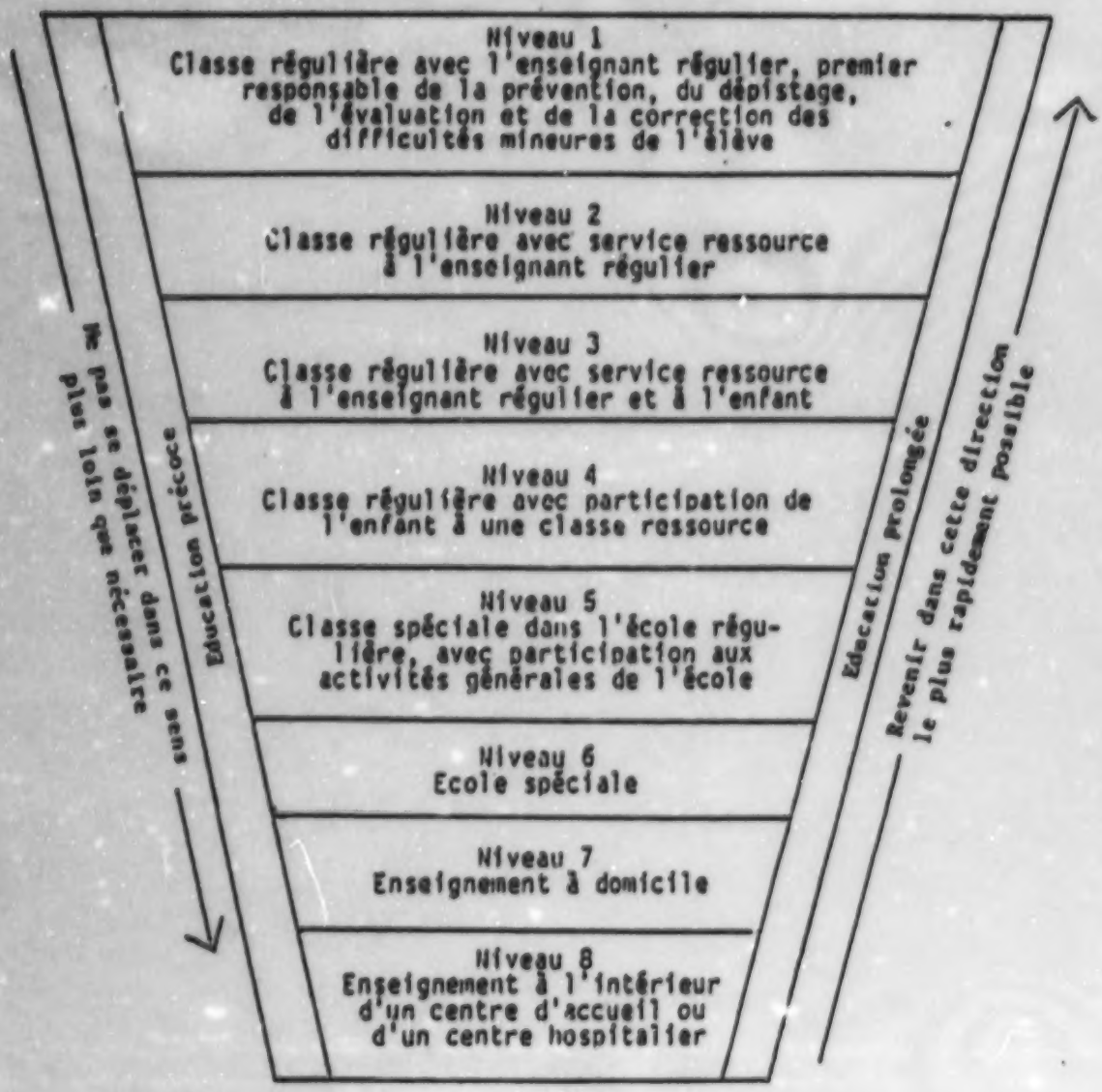
En appliquant le système en cascade, le problème du système fermé existant à l'école Beau Séjour serait résolu car le système en cascade est en somme un système ouvert qui permet d'intégrer les élèves à leur milieu d'origine. Alors, l'école Beau Séjour ne serait plus une école "ghetto" où tous les élèves qui éprouvent des difficultés quelconques, de mineures à majeures, seraient regroupés. La mission de cette école pourrait se limiter à rééduquer les élèves du niveau six de la cascade.

Le système en cascade prévoit également des niveaux sept et huit pour les élèves qui éprouvent des difficultés majeures et auxquelles l'école spéciale du niveau six ne peut répondre. En effet, les niveaux sept et huit offrent des mesures spéciales qui se résument en l'enseignement à domicile ou à l'enseignement à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier.

Tableau 7

LE SYSTÈME EN CASCADE

Un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement[a]



[a] Adapté de B.R. Gearheart, Organisation and Administration of Educational Programs for Exceptional Children Springfield, Ill, Thomas, 1974, p. 253

Tableau 8

LE SYSTÈME EN CASCADE : SECTEUR PRIMAIRE

NIVEAU 1

Classe régulière, enseignant régulier, école régulière.
Responsabilité de la commission scolaire locale

NIVEAU 2

Classe régulière, service-ressource à l'enseignant régulier, école régulière.
Responsabilité de la commission scolaire locale

NIVEAU 3

Classe régulière, service-ressource à l'enseignant régulier et à l'élève, école régulière.
Responsabilité de la commission scolaire locale

NIVEAU 4

Classe régulière, participation de l'élève à une classe-ressource, école régulière.
Responsabilité pouvant être partagée entre les commissions scolaires locales et régionale

NIVEAU 5

Classe spéciale, participation des élèves aux activités générales de l'école, école régulière.
Responsabilité pouvant être partagée entre les commissions scolaires locales et régionale

NIVEAU 6

École spéciale.
Responsabilité de la commission scolaire régionale

NIVEAU 7

Enseignement à domicile.
Responsabilité de la commission scolaire régionale

NIVEAU 8

Enseignement à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier.
Responsabilité de la commission scolaire régionale.

Un des principes du système en cascade veut qu'il y ait un retour vers le haut de la cascade, (c'est-à-dire vers l'école d'origine de l'élève) dans les meilleurs délais. De plus le séjour maximum à un niveau doit être de deux années. Aussi, il ne faut pas déplacer les élèves vers le bas de la cascade plus que nécessaire. Alors, d'après ces principes il serait dorénavant anormal qu'un élève passe toute la durée de son cours primaire dans une école spéciale ou au niveau sept et huit du système en cascade.

5.2 Le système en cascade, une solution pour les élèves de l'école Beau Séjour

Afin que l'élève ne passe pas toute la durée de son cours primaire à un même niveau inférieur de la hiérarchie du système en cascade, il s'avèrerait essentiel de mandater les services de l'enseignement et les services personnels aux élèves de la Commission Scolaire Régionale des Vieilles Forges en vue d'élaborer des grilles permettant un diagnostic différentiel de la mésadaptation socio-affective. De ces grilles de diagnostic découleraient l'établissement des critères d'admission très précis pour chacun des niveaux du système en cascade. En conformité avec l'importance d'une bonne communication comme on l'a vu a priori, on diffuserait aux différents partenaires institutionnels dont les commissions scolaires locales et les établissements du Ministère des Services de la Santé et Sociaux concernés, les grilles diagnostiques et les critères d'admission aux différents niveaux du système en cascade.

On organiserait alors à partir de l'école d'origine, un processus cohérent et articulé d'étude de cas et de référence où seraient présents les parents ou tuteurs car le consentement de ces derniers est une mesure essentielle à l'admission de l'élève dans une ressource spécialisée (comité de mise à jour sur la mésadaptation socio-affective, 1988: 14). Aussi, dès le niveau deux du système en cascade, on élaborerait, à partir de l'école d'origine de l'élève, un plan d'intervention personnalisé pour chaque élève éprouvant des difficultés d'ordre affectif.

Alors, la mission de l'école Beau Séjour se limiterait à rééduquer les élèves du niveau six en accord avec le système en cascade. Les autres élèves éprouvant des difficultés de mineures à majeures pourraient se réintégrer leur école d'origine où leur seraient dispensés des services d'appoint ou soit, accéder aux autres services des niveaux sept et huit du système en cascade où ils bénéficieraient des services institutionnalisés. Cela règlerait le problème des élèves de l'école Beau Séjour où 60 élèves se situent entre les niveaux un et cinq inclusivement du système en cascade alors que 80 autres élèves se situent aux niveaux six, sept et huit de ce même système (Lemoine, 1987).

Alors, l'élève se situant entre les niveaux un et cinq inclusivement ne serait pas confronté quotidiennement à des élèves plus perturbés et ceux des autres niveaux profiteraient au maximum des services dont ils ont un grand besoin.

Une fois que l'on appliquerait ces recommandations, le problème des élèves qui n'étaient pas à leur place à l'école Beau Séjour serait

résolu. Par ailleurs, certains intervenants seraient en surplus à cette école d'une part, alors que l'on manquerait d'intervenants spécialisés dans les commissions scolaires locales d'autre part.

5.3 Le système en cascade, une solution pour les intervenants de l'école Beau Séjour adeptes de la pédagogie du conditionnement opérant (Skinner, 1970; 1979)

Une fois les 60 élèves des niveaux un à cinq inclusivement du système en cascade retournés à leur école d'origine et les élèves des niveaux sept et huit dirigés vers les services d'éducation dans des institutions spécialisées, l'école Beau Séjour accueillerait beaucoup moins d'élèves, c'est-à-dire uniquement ceux se situant au niveau six de la cascade. En supposant que le nombre d'élèves rattachés à l'école Beau Séjour soit d'une soixantaine, la moitié des intervenants se retrouverait en surplus dans cette école d'une part, alors que l'on manquerait d'intervenants spécialisés dans les commissions scolaires locales d'autre part.

Par ailleurs, il y aurait une possibilité de profiter de l'intégration des élèves des niveaux un à cinq inclusivement du système en cascade pour intégrer également les intervenants adeptes de la pédagogie du conditionnement opérant (Skinner, 1970; 1979) aux commissions scolaires locales. Ces dernières bénéficieraient alors des mesures d'appoint recommandées par le système en cascade par l'intermédiaire des intervenants spécialisés adeptes de la pédagogie du conditionnement opérant (Skinner, 1970; 1979) de l'école Beau Séjour. Ces derniers travaille-

raient enfin dans des milieux en accord avec leur système de valeurs. Car les intervenants des commissions scolaires locales semblent appliquer une approche pédagogique plus conservatrice. Cela est peut-être dû au plus grand nombre d'élèves qu'ils reçoivent dans chacune de leur classe ou du plus grand nombre de matières qu'ils ont à enseigner à part des matières principales de base. Surement alors que les intervenants de l'école Beau Séjour ayant une approche plus encadrée seraient heureux de collaborer avec ces intervenants qui rencontreraient leur idéologie pédagogique. De là enfin, il y aurait possibilité pour ce groupe d'intervenants de l'école Beau Séjour de déterminer des objectifs communs en collaboration avec les différentes institutions dont ils feraient partie. De cela découleraient aussi la motivation, de meilleures relations interpersonnelles et une amélioration de la qualité de vie au travail.

5.4 Le système en cascade, une solution pour les intervenants adeptes d'une méthode d'intervention psychanalytique (Neill, 1970) à l'école Beau Séjour

L'amélioration de la motivation, des relations interpersonnelles et de la qualité de vie au travail serait aussi réalisable pour les intervenants de l'école Beau Séjour qui sont adeptes d'une méthode d'intervention psychanalytique (Neill, 1970). En effet, ce deuxième clan d'intervenants demeurerait à l'école pour offrir les services du niveau six de la cascade et pourrait alors se déterminer des objectifs communs à partir d'une philosophie de base, soit celle de Neill.

Par ailleurs, pour que ces intervenants disciples de Neill s'actualisent conformément à leur système de valeurs, la Commission Scolaire Régionale des Vieilles Forges choisirait, dans un premier temps, un directeur d'école ayant les qualifications personnelles et professionnelles de Neill, c'est-à-dire que ce directeur pourrait être psychanalyste. En effet, si on veut appliquer la pédagogie de Neill il faut que le directeur d'école ait au moins les qualifications que Neill avait. Dans un deuxième temps, la Commission Scolaire Régionale des Vieilles Forges pourrait choisir un directeur qui en plus d'avoir des qualifications en psychanalyse aurait des qualifications en adaptation scolaire ainsi qu'en administration scolaire. Toutes ces qualifications personnelles et professionnelles pourraient, en plus, concorder avec les intérêts des intervenants de cette école pour permettre l'harmonisation de tous les intervenants et ce, dans le respect des rôles et responsabilités de chacun. Alors il ne serait plus question d'affecter à l'école Beau Séjour, n'importe lequel des directeurs en surplus à la Commission Scolaire Régionale des Vieilles Forges et dont les qualifications personnelles et professionnelles ne concorderaient pas avec les qualifications précitées ainsi qu'avec les intérêts des intervenants.

Une fois réglé dans ce sens le problème de la direction de l'école Beau Séjour, il est probable que les relations des intervenants entre eux et des intervenants avec la direction s'améliorent. Par ailleurs, les problèmes relationnels étant réglés, on pourrait enfin passer aux aspects strictement professionnels de la tâche. C'est alors que tout le travail du diagnostic par le groupe-école amènerait une détermination

d'objectifs communs. Pour atteindre ces objectifs, chacun des membres du groupe se choisirait des responsabilités correspondant à ses talents et à ses capacités en vue d'atteindre les objectifs de l'école. Les objectifs de l'école s'orienteraient autour du projet éducatif, du programme académique, de la vie étudiante, du personnel, des ressources financières, de la bâtisse et des relations avec le milieu.

Par la rétro-information, le directeur vérifierait la compréhension des messages, des attentes de rôle et si nécessaire prévoierait des sessions de formation qui favoriseraient les connaissances et l'actualisation des intervenants. Aussi il serait important d'offrir aux intervenants, membres du comité de gestion, des programmes de perfectionnement en gestion. On pourrait offrir également des cours en gestion des groupes en difficulté et en adaptation de l'enseignement dans les différentes matières à offrir aux élèves. Pour compléter le tout on pourrait retrouver des cours en relations humaines pour que les intervenants identifient leurs besoins réels et respectent ceux des autres. De ces sessions de perfectionnement découlerait un meilleur travail d'équipe. Cela apporterait à plus ou moins long terme des bénéfices énormes pour l'institution. Les résultats de l'institution influenceraient positivement les intervenants.

Les intervenants à leur tour influenceraient positivement les élèves. Et les élèves n'ayant pas fonctionné avec une approche pédagogique plus rigide bénéficieraient d'une approche pédagogique différente qui leur permettrait peut-être de s'épanouir. Par ailleurs on devrait pré-

voir une période de transition pour ces élèves qui auraient à réintégrer d'autres niveaux du système en cascade où l'approche du conditionnement opérant (Skinner, 1970; 1979) est de rigueur. Cette période de transition diminuerait l'impact négatif que pourrait causer l'écart existant entre les deux pédagogies soit celle d'une méthode d'intervention psychanalytique (Neill, 1970) et celle du conditionnement opérant (Skinner, 1970; 1979).

En somme, le directeur en place ne serait plus confronté à deux philosophies opposées et pourrait bâtir avec, ou à partir des idées de l'expérience et de la motivation du milieu. Il n'y aurait donc plus de méfiance et d'agressivité de la part des autres intervenants. Par ailleurs, il y aurait créativité et contrôle dynamique de la part du groupe-école orienté sur les objectifs à atteindre. Alors, il y aurait possibilité à ce moment-là d'implanter à l'école Beau Séjour les cercles de qualité.

5.5 Suite à l'implantation du système en cascade, l'implantation d'un cercle de qualité

L'implantation du système en cascade permettrait de réintégrer les élèves des niveaux un à cinq inclusivement à leur école d'origine. De plus, la diminution des élèves au niveau six permettrait de réintégrer également les intervenants adeptes de la pédagogie du conditionnement opérant (Skinner, 1970; 1979) dans les commissions scolaires locales où l'on manquerait d'intervenants spécialisés en adaptation scolaire. Il

ne resterait à l'école Beau Séjour que les élèves du niveau six de la cascade et les intervenants adeptes d'une méthode d'intervention psychanalytique (Neill, 1970).

Les intervenants de l'école Beau Séjour auraient alors à peu près la même vision de l'éducation d'où la possibilité d'implanter des cercles de qualité. De cette implantation découlerait l'amélioration de la motivation, des relations interpersonnelles et de la qualité de vie au travail chez les intervenants. Par exemple, un des cercles de qualité pourrait s'occuper de résoudre le problème des satisfactions par ambiance reliées aux caractéristiques physiques de l'école, malpropreté, locaux exigüs, bureaux sans fenêtre, trou dans les murs, matériel pédagogique inexistant en faisant des pressions sur la Commission Scolaire Régionale des Vieilles Forges pour que cette dernière rende accessibles aux élèves du secteur de l'adaptation scolaire, les mêmes ressources matérielles dont disposent les élèves des autres secteurs (ateliers bien équipés, gymnase approprié, heures de piscine, locaux spécialisés d'enseignement, laboratoire, etc) et entretienne les lieux (réparation, peinture, ménage régulier).

D'autres cercles de qualité pourraient aider les intervenants à s'actualiser dans leur domaine respectif et à coopérer avec d'autres intervenants ayant les mêmes objectifs. Par ailleurs les différences d'objectifs personnels des intervenants et les différents cercles de qualité pourraient permettre de répondre aux nombreux besoins des élèves et de l'institution. De la possibilité d'actualisation de l'intervenant

par les cercles de qualité pourrait découler enfin l'amélioration de la motivation, des relations interpersonnelles et de la qualité de vie des élèves.

Les élèves brigadiers avaient déjà vécu un cercle de qualité à l'école Beau Séjour. Comme le souligne Toffler (1980) il est toujours possible d'aller chercher les éléments sains d'une institution pour les mener à travailler à un objectif commun. Cela avait été fait à l'école Beau Séjour lors de l'implantation de l'équipe de brigadiers. Même si au début l'expérience s'est avérée un succès sans précédent, quelques années plus tard l'insatisfaction des intervenants était devenue si grande qu'ils ont décidé d'abolir l'équipe de brigadiers au détriment des élèves mêmes.

En offrant aux intervenants de l'école Beau Séjour une situation privilégiée soit la participation à un cercle de qualité, il serait alors plus facile pour ces derniers d'accepter et même de provoquer des situations privilégiées telles les cercles de qualité pour leurs élèves. Car si nous voulons améliorer la motivation, les relations interpersonnelles et la qualité de vie chez les élèves ne faut-il pas d'abord l'améliorer chez les intervenants?

Mais, qu'adviendrait-il des élèves ainsi que des intervenants qui seraient réintégrés à d'autres niveaux du système en cascade? Auraient-ils eux aussi la possibilité de s'actualiser? Nous ne pouvons le prévoir exactement mais nous pouvons présumer qu'ils seraient plus

heureux en fonctionnant dans un cadre en accord avec leur idéologie pédagogique et que ce gain se répercuterait sur la qualité des services donnés aux élèves. Dépendant de chaque milieu, des cercles de qualité pourraient éventuellement se créer et produire les effets bénéfiques.

Par ailleurs, ce rapport de recherche avait comme objectif de tester sur le plan théorique, l'impact de la technique du cercle de qualité envisagé comme solution aux problèmes de l'école Beau Séjour. Nous croyons sincèrement avoir atteint notre objectif et pouvoir affirmer que, les préalables étant garantis, surtout le préalable de la détermination d'un objectif commun à tous, les élèves et les intervenants de l'école Beau Séjour auraient un plus haut niveau de participation et de satisfaction par l'implantation des cercles de qualité. Ainsi seraient améliorées leur motivation, leurs relations interpersonnelles et leur qualité de vie au travail.

CONCLUSION

Les problèmes vécus quotidiennement à l'école Beau Séjour ont suscité chez moi, lors des cours en administration scolaire, un intérêt marqué pour la qualité de vie au travail. Une des techniques de la qualité de vie au travail m'a fasciné plus particulièrement. C'est la théorie des cercles de qualité. En effet, les japonais semblent s'être remis au monde après la bombe d'Hiroshima par l'application des cercles de qualité. Pourquoi alors les cercles de qualité ne seraient-ils pas profitables pour nous à l'école?

En effet, la théorie des cercles de qualité englobe la théorie Z (Ouchi, 1982), l'enrichissement des tâches (Herzberg, 1971) tout en protégeant les satisfactions par ambiance. Cette théorie suppose également une coopération de tous les intervenants du cercle pour leur plus grand bien et celui de l'institution. En effet, les cercles de qualité peuvent être un processus opérationnel pour atteindre les objectifs personnels des intervenants, ceux de l'institution, influencer ainsi les résultats de cette institution et par le fait même améliorer son climat.

Par ailleurs, l'implantation des cercles de qualité suppose des préalables. La connaissance de la théorie des cercles de qualité ainsi que l'approbation et la coopération de la direction de l'institution sont essentielles comme préalables à cette implantation. On suggère

aussi d'implanter les cercles de qualité dans un milieu relativement sain. Archier et Sérieyx (1986) suggère de débuter cette implantation avec seulement un petit groupe d'individus qui ont le goût de s'impliquer dans l'institution. Si on applique ces suggestions pour l'implantation d'un cercle de qualité à un cas particulier, soit celui de l'école Beau Séjour, on constate la nécessité d'un préalable soit l'établissement d'un objectif commun satisfaisant la totalité des intervenants.

Pour obtenir ce préalable nous avons suggéré d'implanter le système en cascade (Gearheart, 1974). Ce système permettrait de retourner les élèves aux comportements inadaptés situationnels à leur école d'origine ainsi que les intervenants adeptes du conditionnement opérant (Skinner, 1970; 1979) dans les commissions scolaires locales.

Il ne resterait donc plus que les élèves du niveau six du système en cascade et les adeptes d'une méthode d'intervention psychanalytique (Neil', 1970) à l'école Beau Séjour. En autant que cette méthode d'intervention qui s'inspire du modèle psychanalytique soit la bonne, les solutions élaborées devraient régler les problèmes majeurs de l'école Beau Séjour. En effet, il y aurait alors possibilité pour ces intervenants de déterminer des objectifs communs en accord avec leur pédagogie et par la suite implanter les cercles de qualité pour faciliter l'atteinte de ces objectifs.

Comme l'a soulignê Ishikawa (1986) le processus des cercles de qualitê serait plus efficace à long terme. L'efficacitê des cercles de qualitê à long terme est peut-être due à tous les prèalables nècessaires à leur implantation, ce qui, à la lumière de notre ètude de cas constituerait une limite importante des cercles de qualitê.

Dans le futur il serait intèressant de vèrifier si d'autres institutions ou compagnies, dans leur processus d'implantation des cercles de qualitê, se voient dans l'obligation de dèterminer des objectifs institutionnels communs, satisfaisant ainsi tous les intervenants ou employès, comme prèalable à l'implantation des cercles de qualitê. Il serait aussi intèressant de poursuivre des recherches sur les cercles de qualitê eux-mêmes. Car malgrê leurs limites les cercles de qualitê n'ont-ils pas dêjà fait leurs preuves?

En effet, dans les annèes 1950, les japonais nous ont fait une certaine politesse en nous imitant. Depuis ce temps, ils sont devenus des spècialistes en coopèration en appliquant nos thèories sur la qualitê. Peut-être l'heure est-elle venue qu'à notre tour nous leur rendions leur politesse en les imitant, ce qui nous permettrait sans doute d'èviter plus facilement des situations conflictuelles comme nous en avons connues à l'école Beau Sèjour.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALFONSO, Robert; NEVILLE, Ricahrd; FIRTH, Gérald (1975). Instructional supervision: a behavior system, Boston, Allyn and Bacon, 371 p.

ARCHIER, Georges; SÉRIEYX, Hervé (1986). Pilotes du 3e type, Paris, Ed. du Seuil, 250 p.

ARGYRIS, Chris. (1970). Participation et Organisation, Collection Jean-Claude Tilloux par Claude Ligagne, Paris, 315 p.

BADIN, P.(1977). Les aspects psycho-sociaux de la personnalité. Socio-guides. Centurion

BEAUDOIN, Jean-Marc (1988). Une mobilisation nécessaire pour la qualité en entreprise (entrevue avec le Ministre Daniel Johnson) Le Nouvelliste, 68ème année, le 29 janvier, p. 5.

BECKARD, R. (1975). Le développement des organisations: stratégies et modèles, Ch. 3, Dalluz

BÉLANGER, Laurent; PETIT, André; BERGERON, J.-L. (1983). Gestion des ressources humaines, Éditions G. Morin, Chicoutimi, Québec, pp. 261 à 278, 419 p.

BENUSIGLIO, D. (1968). Direction participative par objectif, Hommes et Techniques (numéro spécial 281). Puteaux, Doc, Cégos. 60 p.

BERGERON, Pierre (1976). Une journée avec Herzberg, Le Droit, (sept. 76), pp. 10-19.

BOISVERT, Maurice (1980). La qualité de la vie au travail, Agence d'Arc Inc., Montréal: 461.

BOISVERT, Maurice (1980). La qualité de la vie au travail, en collaboration avec des membres du groupe de recherche sur le travail des H.E.C., Montréal: Agence d'Arc, 416 p.

BOISVERT, Maurice (1981) La Gestion dans les années 80 et la qualité de vie au travail, Montréal: École des Hautes études commerciales.

BOISVERT, Maurice, THÉRIAULT, Roland, D. (1977). L'importance des différences individuelles dans l'intervention et le design pour l'amélioration de la qualité de vie au travail, Montréal: École des Hautes Études commerciales.

BOREL (1988). Prise de conscience, Le Nouvelliste, 68ème année, le 7 mars, p. 8.

BRICNET, Frèdèric; CENDRON, Jean-Pierre (1983). Japon: Sabre, paravent, miroir, Coll. Alternatives èconomiques, Editions Ouvrières, Paris, 201 p.

BRUNET, Roger (1984). Conférence du 30 octobre 1984 à l'U.Q.T.R.: Les cercles de productivité à la C.I.L. de Bécancour.

CAMPBELL et al. (1970). Administrative Behavior, New-York: McGrawhill.

CARDON, Alain (1986). Le Manager et son équipe, Ed. d'Organisation, Paris, 114 p.

COFER AND APPLEY (1967). Motivation: Theory and Research, New-York, Ed. Wiley, 958 p.

COOLEY, C.H. (1902) Human Nature and the Social Order, New-York, Charles Scribber's Sons.

COOPERSMITH S. (1967). The Antecedents of Self-Esteem, San Francisco, W.H. Freeman and Company.

COLE, M.R. (1970). The frustration effect as a function of interceptive and exteroceptive cues in a skinner box analogue of the double runway (microfilm), Ottawa: National Library of Canada, 1 bobine (positive) 35 mm. Thèse (M.A.) university of Western Ontario (Canadian theses on microfilm, 5030).

DE BRUYNE, Paul (1963). Esquisse d'une théorie de l'administration des entreprises, Dunod, Paris. pp. 303-312.

DENIS, GRENIER, Hélène (1982). "Les nouvelles formes d'organisation du travail", Ingénieur, no 352 (nov/dec), 12-16.

DESMET, Roger (1987). Étude du processus de la communication, (cours TLE-6002), U.Q.T.R.

DOUCHY, Jean-Marie (1986). Vers le "Zéro défaut" dans l'entreprise: de la qualité globale (TQC) aux cercles de qualité, Paris: Dunod: 121 p.

DUBOIS, Pierre (1983). "Une technique de gestion participative efficace", Le banquier et revue IBC, vol. 10, no 3: 36-41.

ELLEGAN, Jean (1984). Groupe et Capital (un nouveau mode social de produire le travailleur), Ed. Hurtubise HMH Limitée, Ville LaSalle, 252 p.

FITTRAU, B; H.M. MULLER-WOLF and F. SCHULZ VON THUN (1977). Kommunizieren lerhen. Geory Westermann Verlay.

FRENCH, W. (1970). The personnel management process, Boston: Houghton

GAGNON, Ginette (1987). C'est la direction qui est fautive, Le Nouvelliste, no 269, le 9 septembre, p. 1.

GAGNON, Ginette (1987). Remise en question de l'École Beau Séjour, Le Nouvelliste, 67ème année, no 266, p 1 à 5.

GAGNON, Ginette (1987). Situation alarmante à l'école Beau Séjour, Le Nouvelliste, 67ème année, le 8 septembre, p. 1 et p. 3.

GAGNON, Ginette (1988). De nouveaux services offerts aux jeunes mésadaptés, Le Nouvelliste, 10 mars, p. 9.

GAGNON, Ginette (1988). Mésadaption scolaire: la décision de Trois-Rivières a pour effet de soulever la colère, Le Nouvelliste, 68ème année, le 13 mai, p. 3.

GAUTHIER, Villars (Traduction de "The Human Side of Enterprise, 1960).

GEARHEART, B.R. (1974). Organisation and Administration of Educational Programs for Exceptional Children, Springfield, III, Thomas, 264 p.

GELINIER, Octave (1968). Direction participative par objectif, Hommes et Techniques (no. spécial 281) Puteaux, Doc. Cégos, 60 p.

GOFFMAN, E. (1959). The Presentation of Self in Everyday Life, New-York, Doubleday-Anchor

GOFFMAN, E. (1961). Encounters, Indianapolis, Bobb-Merrill

GORDON, Alain (1986). Le Manager et son équipe, Éd. d'Organisation, Paris: 113.

GROSS, N. MASON, W.S.et McEACHERN, A.W. (1958). Explorations in Role Analysis, New-York, John Wiley & Sons.

Gouvernement du Québec, Auto-appréciation sur les pratiques administratives et pédagogiques, M.E.Q. et direction générale du développement pédagogique.

HAIRE, M. (1968). Psychologie et commandement dans l'entreprise. Paris: Éditions d'organisation.

HAMACHECK, D.E. (1971). Encounters with the Self. New-York, Holt, Rinehart and Winston.

HERZBERG, Frédéric, (1971). Le travail et la nature de l'homme, Entreprise Moderne d'Édition, Paris, 214 p.

HERZBERG, Frédérick (1968). "Une fois de plus: comment motiver des employés?", Notes de l'auteur, Harvard Business Review, 46 no 1: 53-62.

HIRSHFIELD, Claire (1983). Quality circles in the classroom: an experiment in the pedagogical uses of Japanese management methods. Paper presented at the annual conference of the eastern community college social science association, March 23-26.

Institut National de Productivité (1981). Pour une nouvelle approche de gestion, Rapport du colloque de l'I.N.P., Montréal, le 25 novembre 1981, 265 p.

ISHIKAWA, Kaora (1980). Japon: un million de cercles de qualité, Harvard - l'expansion-été: 86-120.

ISHIKAWA, Kaora (1980). Le T.Q.C. ou la qualité à la japonaise, trad. du japonais par Yoko Sim et Claude Barbien, Paris, Afnor, 195 p.

ISHIKAWA, Kaora (1986). Nouvelle C.S.N. L'échec des cercles de qualité dans certaines compagnies américaines, juin, p. 12.

JOURARD, S. (1964). The Transparent Self. Princeton, N.J.D. Van Nostrand Company.

KATZ, Daniel; KALM, Robert L. (1966). The social Psychology of organization. New-York, Wiley, p. 182.

KÉLADA, Joseph (1986). "L'ingénieur et la qualité", Ingénieur, janv/fév., pp. 2 à 7.

KOMAROVSKY, M. (1964). Cultural Contradictions and Sex Roles "The American Journal of Sociology", vol. 52, no 3. p 184-189.

La Société Canadienne de Génie Industriel (1988). La gestion de la qualité (Actes du congrès). Département d'ingénierie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, 117 p.

LAING, R.D. (1960). The Divides Self, Chicago. Quadrangle Books.

LAND, Arthur-J. (1983). The Quality Control Circle: Is it for Education?, Paper presented at the annual conference of the Southern Regional Council on Educational Administration, Knoxville, T.N., November 13-15.

LAURIN, Paul (1976). "Enrichir votre organisation par l'enrichissement du travail", Bulletin d'administration scolaire, vol. IV, no 3: 19-29.

LAURIN, Paul (1984). Les forces majeures qui influencent les actions dans une école, Notes de cours p. 2 à 17.

LAURIN, Paul (1984). Séminaire sur le comportement organisationnel en milieu scolaire (Cours: ADS-6011), U.Q.T.R. (notes de cours).

LAUZON, Jean-Claude (1985). "Les cercles de qualité ne sont-ils qu'une mode passagère ou un système intégré de gestion", Le Devoir, cahier économique, juin.

Le Nouvelliste (1988). Les Japonais sont moins rapides, mais plus efficaces. 68ème année, no 84, p. 12.

LECLERC, Chantal (1985). "Un petit rapport bien populaire, Analyse critique du rapport américain "A Nation at Risk", The Imperative for Educational Reform", avril, M.E.Q., 40 p.

LEMOINE, JACOB, ST-ONGE (1988). Rapport confidentiel sur les problèmes vécus à l'école Beau Séjour.

LILLY, Edward-R. (1985). "Quality Circles and Organizational Change in Educational Administration", Jul., 6 p. Reports-Evaluative - Feasibility

LINTON, R. (1961). The Self and Others, London, Tavistodk Publications.

LINTON, R. (1968). Le fondement culturel de la personnalité, Paris, Dunod.

MACCOBY, M. (1976). The Gamesman, New-York, Simon and Schuster.

MASLOW, Abraham (1954). Motivation and Personnality, New-York, Harper et Brothers.

MATHIEU, Jacques (1983). "Les cercles de qualité", Le journal du travail, vol. 5, no 8, oct. pp. 7-8-9.

MCCLELLAND, D.C. (1964). The Achieving Society, New-York, Van Nostrand Reinhold

McGREGOR, A. (1957). Le facteur humain dans l'entreprise reproduit de "Adventure in Thought and Action", Proceeding of fifth anniversaty convocation of the school of industrial management, Massachussetts Institute of Technology, Cambridge, Mass. 9 avril 1957.

McGREGOR, D. (1967). The professional manager. New-York: McGraw-Hill.

McGREGOR, Douglas (1976). La dimension humaine de l'entreprise. Bordas, Paris, 200 p.

MONTEIL, Bernard (1983). Cercles de qualité et de progrès pour une nouvelle compétitivité, Les Editions d'Organisation, Paris, 213 p.

MONTEIL, Bernard (1985). Les outils des cercles et de l'amélioration de la qualité, Paris, Éditions d'Organisation.

MORETZ, H.-Lynn (1983). "Quality Circles in Education", Final report. Central Piedmont Community Coll., Charlotte, N.C. North Carolina State Dept. of Community Colleges, Raleigh, June, 79 p. Reports - Descriptive

MYERS, S. (1970). Every employee a manager. New-York: McGraw-Hill.

NEILL, Alexander Sutherland (1974). Libres enfants de Summerhill, Librairie François Maspero, Paris, 326 p.

NILLES, Bernard (1983). "La fonction de coordination vers le management participatif par les cercles de qualité", Direction et gestion des entreprises, vol. 19, no 2: 55-62.

ORGOZOZO, Isabelle (1987). Les paradoxes de la qualité, Paris: Éditions d'Organisation, 158 p..

OUCHI, William (1982). Théorie Z: Faire face au défi japonais, Interéditions, Paris, 242 p.

PASCALE, R.T.; ATHOS, A.G. (1984). Le menagement est-il un art japonais, Éditions d'organisation, Paris, 188 p.

PERREAULT, G.-Yvon, DELL-ANTELLO, Paul (1982). Comment la PME peut survivre aux années 80, Ch. XIV (Les cercles de qualité avec la collaboration de Pierre Dubois), Programme Formation de l'homme d'affaires PME Inc., Montréal, 246 p.

PETERS, Thomas, WATERMAN, Robert (1983). Le prix de l'excellence: les secrets des meilleures entreprises. In search of excellence, Paris: Inter Editions, 359 p.

PETERS, Thomas; Austin, Nancy (1985). La Passion de l'excellence, Interéditions, Paris, 443 p.

POWELL, J. (1969). Why Am I Afraid to Tell You Who I Am?, Chicago, Argus Communications

Québec (province) (1969). Direction Générale de l'Enseignement Élémentaire et Secondaire

Québec (province) (1982). Institut National de productivité, 2ème colloque, 25 novembre 1981: Montréal: Pour une nouvelle approche de gestion, rapport de conférence, 266 p.

Rapport Copex (1976). Ministère de l'Éducation du Québec.

REEDER, L.G., DONAHUE, G. et BIBLARZ, A. (1960). Conception of the Self and Others. The American Journal of Sociology. Vol. 66, no 2, p. 153-159.

SATIR, V. (1967). Conjoint Family Therapy, Palo Alto, Calif. Science & Behavior Books.

SAVARY, Claude (1988). Beau Séjour: fermeture définitive, Le Nouvelliste, 68ème année, le 21 avril, p. 9.

SCHULTZ, Dwane P. (1975). A History of Modern Psychology, Academic Press Inc., London, 395 p.

SÉRIEYX, Hervé (1984). "L'entreprise du 3ième type", Le journal du travail, vol. 6, no 5, p. 9, juin.

SKINNER, BURRHUS, Frédéric, (1979). Pour une science du comportement: le behaviorisme - About behaviorism, Neuchatel: Delachaux et Niestle, 263 pages.

SOUVAY, Pierre (1986). La statistique: outil de la qualité, Paris: Association française de normalisation, 289 p.

STRAUSS, A. (1959). Mirrors and Masks, New-York, The Free Press of Glencoe.

Syndicat des Enseignants des Vieilles-Forges (1984). Mémoire présenté au Conseil Supérieur de l'Éducation, 23 p.

TAGIURI, R. et PETRULLO, L. (sous la direction de) (1958). Personal Perception and Interpersonal Behavior, Stanford, Calif. Stanford University Press.

TAYLOR, Frederick, Winslow (1967). La Direction scientifique des Entreprises, Ed. Gérard et Co., Verviers (Belgique), 317 p.

TOFFLER, Alvin (1980). La troisième Vague, Éditions Denoël, Paris, 623 p.

TOFFLER, Alvin (1983). Les cartes du Futur: Précussions et Prémisses, Denoël, Paris, 267 p.

TOFFLER, Alvin (1986). S'adapter ou Périr: L'entreprise face au choc du futur, Denoël, Paris, 211 p.

TURCOTTE, Pierre R. (1983). Qualité de vie au travail: anti-stress et créativité, Éditions agence d'Arc Inc. et Éditions d'Organisation, Paris, Montréal, 184 p.

TURCOTTE, Pierre-R.; BERGERON, Jean-Louis (1984). Les cercles de qualité: nature et stratégie d'implantation, Montréal, Agences d'Arc, 219 p.

UNRUH, Adolph, TURNER, Harold G. (1970). Supervision for change and innovation, Boston: Houghton Mufflin, 33 p.

VACQUIN, Henri (1986). "L'entreprise commence à gouverner autrement", La Presse, 12 juin.

VOLLE, Jacques (1982). Comment les Japonais qui produisaient mal produisent-ils maintenant trop bien: Douze managers japonais et leur professeur américain répondent, Paris, Éditions Hommes et Techniques, 167 p.

WAPNER, S. et WERNER, S. (1965). The Body Percept, New-York, Random House.

WATZLAWICK, Paul (1980, 1986). Le langage du changement: éléments de communication thérapeutique; The language of change (Jeanne Wiener-Renucci et Denis Bansard) Paris: Éditions du Seuil, 184 p.